

Lasten vahvuuksien tunnistaminen varhaiskasvatuksessa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Koulutusohjelma
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Helmikuu 2018
Myyry Lotta

Ohjaaja: Nina Sajaniemi

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Myyry, Lotta			
Työn nimi - Arbetets titel Lasten vahvuuksien tunnistaminen varhaiskasvatuksessa			
Title Identifying children's strengths in early childhood education			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Sajaniemi, Nina		Aika - Datum - Month and year Helmikuu 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 61 s + 6 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract Tavoitteet. Tämä tutkimus sai alkunsa oletuksesta, että varhaiskasvatuksen henkilökunta kuvaa pedagogisissa asiakirjoissa enemmän lasten tuen tarpeita kuin heidän vahvuuksiaan. Etenkin erityisen tuen resursseista päätettäessä huomio on kiinnittynyt lapsen tuen tarpeisiin ja kehityksen ongelmakohtiin. Vaihtoehdoksi tähän ongelmakeskeiseen lähestymiseen esitetään positiivista psykologiaa ja positiivista pedagogiikkaa, jotka keskittyvät tutkimaan vahvuuksia ja hyvinvoinnin elementtejä. Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on tukea lasten hyvinvointia ja oppimista. Peterson ja Seligman (2004) laativat luontenvahvuuksien jaottelun, koska havaitsivat positiivisessa psykologiassa olevan puutteen yhteisesti määritellystä sanastosta. Tutkimuksessa selvitetään, kuvataanko lapsissa enemmän vahvuuksia vai tuen tarpeita, ja kuvaavatko päiväkodin työntekijät lasten tuen tarpeita konkreettisemmin kuin heidän vahvuuksiaan. Tutkimuksessa selvitetään, mitä luontenvahvuuksia lapsissa mainitaan.			
Menetelmät. Tämän laadullisen tutkimuksen aineistona käytettiin 13 lapsen pedagogisia asiakirjoja sekä heidän vanhemmiltaan tutkimusta varten kerättyjä kyselylomakkeita. Lapset olivat iältään 3-5-vuotiaita. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin sekä väljästi diskurssianalyttisin menetelmin.			
Tulokset ja johtopäätökset. Sekä lasten vanhemmat että päiväkodin henkilökunta kuvasivat enemmän lasten vahvuuksia kuin heidän tuen tarpeitaan; henkilökunnan ilmauksista 74 prosenttia oli vahvuuksia kuvaavia ja vanhempien ilmauksista 76 prosenttia. Erityistä tukea saavien lasten vahvuuksia kuvattiin suhteellisesti vähemmän kuin tavanomaisesti kehittyneiden lasten. Lapsissa mainittiin 16 luontenvahvuutta Seligmanin ja Petersonin määrittelemistä 24 luontenvahvuudesta. Eniten mainittiin ystävällisyyden, uteliaisuuden ja innostuksen vahvuuksia. Asiakirjoissa oli löydettävissä kolmenlaista tapaa kuvata lapsia; toteava, kuvaileva ja ohjaava. Toteavaa kirjoitustapaa ei tuen tarpeissa esiintynyt lainkaan, kun taas vahvuuksien kuvailussa sitä oli 22 prosenttia. Enimmäkseen kirjoitustyyli oli kuvailevaa. Ohjaavaa ilmaisutapaa oli koko aineistossa 13 prosenttia, ja sitä esiintyi selvästi vähemmän lasten vahvuuksien kuvailussa (3%) kuin tuen tarpeiden kuvailussa (45%).			
Avainsanat - Nyckelord varhaiskasvatus, positiivinen psykologia, positiivinen pedagogiikka, luontenvahvuudet			
Keywords early childhood education, positive psychology, positive education, character strengths			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva			

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Myyry, Lotta			
Työn nimi - Arbetets titel Lasten vahvuuksien tunnistaminen varhaiskasvatuksessa			
Title Identifying children's strengths in early childhood education			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Nina Sajaniemi		Aika - Datum - Month and year February 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 61 pp. + 6 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract			
<p><i>Objectives.</i></p> <p>This study began with the assumption that in pedagogical documents the early childhood education staff describes more children's needs of support than their strengths.</p> <p>In particular, when deciding on the resources of special support, attention has been paid to the children's needs of support and the problems of development. An alternative to this problem-centered approach is positive psychology and positive education which both focus on examining strengths and well-being elements. The goal of positive education is to support well-being and learning in the day care and at school. Peterson and Seligman (2004) created the distinction of character strengths as they discovered a lack of a commonly defined vocabulary in positive psychology.</p> <p>This study examines whether there are more descriptions of children's strengths or descriptions of their needs of support. And whether the early childhood education staff describes the children's needs of support more specifically than their strengths. The study examines what character strengths can be found in descriptions.</p> <p><i>Methods.</i></p> <p>The data of this qualitative study consists of the pedagogical documents of 13 children and the questionnaires collected from their parents. The children were 3-5 years old. The data was analyzed by using content analysis and discourse analytic methods.</p> <p><i>Results and Conclusions.</i></p> <p>Both the parents and the early childhood education staff described the strengths of the children more than their needs of support. Total of 74 per cent of personnel expressions and 76 per cent of parents expressions were about strengths. The strengths of children with special needs were described less than children with no special needs.</p> <p>Out of Seligman and Peterson's 24 character strengths, there were mentioned 16. The most mentioned character strengths were kindness, curiosity and zest.</p> <p>There was found three ways of expressions; short-and-simple, descriptive and guiding way. There was no short and simple expressions in the descriptions of the needs of support, while 22 per cent of the strengths were described short and simple way. Descriptive way was the most common. Only 13 per cent of all expressions are written in guiding way, and it was less common in descriptions of the strengths (3%) than in descriptions of needs of support (45%).</p>			
Avainsanat - Nyckelord varhaiskasvatus, positiivinen psykologia, positiivinen pedagogiikka, luonteenvahvuudet			

Keywords
early childhood education, positive psychology, positive education, character strengths
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information

Sisällys

1 Johdanto.....	1
2 Positiivinen psykologia	4
2.1 Positiivinen psykologia vaihtoehtona ongelmakeskeisyydelle.....	4
2.2 Positiivisen psykologian kritiikki	5
3 Positiivinen pedagogiikka	7
3.1 Positiivisen pedagogiikan malleja	7
3.2 Positiivisen pedagogiikan PERMA-teoria.....	10
3.2.1 Positiiviset tunteet ja vahvuuksien tunnistaminen	10
4 Luonteenvahvuudet ja VIA-filosofia	13
4.1 Hyveet ja hyvä elämä.....	13
4.2 Luonteenvahvuudet	13
4.2.1. Luonteenvahvuuden käsitteen määrittelyä	13
4.2.2 Luonteenvahvuuksien merkitys yksilön elämässä	16
4.2.3 Luonteenvahvuudet minäkäsityksen muotoutumisessa	17
4.2.4 Luonteenvahvuuksien mittaamisesta	18
5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	22
6 Tutkimuksen toteutus	23
6.1 Tutkimusasetelma.....	23
6.2 Tutkimusaineiston kuvaus ja tutkimuksen kulku	23
6.3 Aineiston analyysimenetelmät	25
7 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa	33
8 Luotettavuus.....	47
9 Pohdintaa	51
Lähteet	58
Liitteet.....	62

TAULUKOT

Taulukko 1. Luonteenvahvuuksien jaottelu.	15
Taulukko 2. Minän kehitystehtävät lapsuudessa Eriksonin kehitysteorian mukaan ja kehitysvaiheisiin liittyvät luonteenvahvuudet.	17
Taulukko 3. Henkilökunnan ja lasten vanhempien ilmaukset.	33
Taulukko 4. Aineistossa mainitut luonteenvahvuudet.	35
Taulukko 5. Aineistossa eniten mainitut tuen tarpeet.	37
Taulukko 6. Henkilökunnan ilmaisutavat.	41
Taulukko 7. Henkilökunnan ilmaisutavat lapsikohtaisesti.	43

KUVIOT

Kuvio 1. Tutkimuksen kulku.	26
-----------------------------	----

1 Johdanto

Tämä tutkielma pohjautuu positiivisen psykologian tutkimusperinteeseen. Työssäni varhaiskasvatuksen erityisopettajana olen huomannut, että kasvattajat kiinnittävät huomionsa lapsen tuen tarpeisiin ja asioihin, joita hän ei vielä osaa.

Monia pedagogisia asiakirjoja ja erilaisia kuvauksia lapsista lukeneena ja kirjoittaneena huomioni on kiinnittynyt tuen tarpeiden korostamiseen. Olen miettinyt, kuvataanko puutteita todellakin enemmän kuin vahvuuksia vai jäävätkö ne vain päällimmäisenä mieleen.

Olen myös havainnut, että eri alojen ammattilaisten kuvauksissa lasten tuen tarpeet ja puutteet kuvataan konkreettisesti, mutta vahvuuksien kuvaaminen jää pintapuoliseksi ja hyvin yleiselle tasolle. Tanja Vehkakoski (2007) kirjoitti artikkelissaan lasten pedagogisista asiakirjoista. Ammatillisissa kirjoituksissa sekä kirjoittaja että lapsi jäävät usein hyvin anonyymeiksi. Lapsi esiintyy kirjoituksissa havaintojen ja toimenpiteiden kohteena ja kirjoittaja jää passiivimuodon taakse. Vehkakoski pohti, mikä on kirjoittajan vastuu, kun paperit siirtyvät asiantuntijalta toiselle ja aikanaan päätyvät nykyisen lapsen, tulevan nuoren tai aikuisen omiin käsiin. Millaisen kuvan ihminen itsestään vanhojen asiakirjojen pohjalta muodostaa? Hän totesi myös, että ammattilaisten kirjoitukset muokkaavat vanhempien kuvaa lapsestaan. Siksi on tärkeää kiinnittää huomiota arvostavaan kirjoittamiseen.

On hyvä, että tuen tarpeet kuvataan siten, että lapsen kehitystä on mahdollista ohjata ja sen etenemistä seurata. Mietin kuitenkin, onko taustalla työelämästä tuttu kehityskeskustelun asenne, ja kuinka hyvin se soveltuu varhaiskasvatukseen. On oltava sensitiivinen sen suhteen, että lapsen kehityksen pulmakohtien tarkka luetteleminen on varmasti lasta eikä aikuisten työnseurantaa varten.

Etenkin erityisen tuen resursseista päätettäessä on välillä tullut tunne, että taatakseen lapselle hänen tarvitsemansa tuen, on korostettava lapsen puutteita. On myös mahdollista, että erityislasten kanssa toimiville kasvattajille on kehittynyt silmilleen ”pulmalinssit”, joiden läpi nähdään puutteita ja korjattavaa kaikissa

lapsissa. Ikäänkuin puutteiden tarkka havainnointi ja niistä raportoiminen olisivat tae laadukkaasta varhaiskasvatuksesta. Vähemmälle huomiolle jäävät lapsen vahvuudet. Tuen tarpeiden tunnistaminen on toki tärkeää, mutta olen kiinnostunut, mitä hyvää saadaan aikaan kiinnittämällä tietoisesti huomiota lapsen vahvuuksiin.

Positiivinen pedagogiikka kiinnittää huomion lasten vahvuuksiin ja myönteisiin tunteisiin. Kasvatuksen lähtökohtana on vahvuuksien tunnistaminen, mikä auttaa lasta luottamaan kykyihinsä ja vahvistaa hänen myönteistä käsitystä itsestään. Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on tukea lasten hyvinvointia ja oppimista päiväkodin arjessa. Myönteinen toimintakulttuuri ja myönteiset tunteet ovat oppimisen ja hyvän vuorovaikutuksen voimavaroja. (Kumpulainen ym., 2014, 224-230.) Kuitenkin positiivisuuden korostaminen ja vahvuuksista puhuminen koetaan kokemukseni mukaan vieraana ja hankalana. Sen nähdään olevan muoti-ilmiö, jossa asioissa halutaan nähdä lapsellisesti valoisat puolet ja suljetaan silmät elämän ongelmilta. Aikakauslehdissä on neuvoja, kuinka positiivisella asenteella voi muuttaa elämänsä paremmaksi ja kirjakauppojen hyllyillä on koti- ja ulkomaisia itsehoito-opuksia. Toisissa viitataan tieteelliseen tutkimukseen ja toiset ovat rehellisesti kevyttä hömppää. Mielestäni onkin tärkeää erottaa väkinäinen onnellisuuden tavoittelu positiivisesta psykologiasta ja vahvuuslähtöisestä pedagogiikasta.

Positiivinen psykologia ja positiivinen pedagogiikka ovat kasvattaneet suosiotaan etenkin ihan viime vuosina. Vaikka varhaiskasvatuksen ydinajatuksena on lapsuuden itseisarvon kunnioittaminen, kuuluu lapsuuteen kasvun ja kehittymisen asenne. Nykyään tunnustetaan, että myös hyvinvoinnin taitoja voidaan systemaattisesti opettaa ja harjoitella, kuten muitakin taitoja.

Mietin, millä keinoin lasten vahvuuksia voisi kuvata ja arvioida siten, että niiden päälle voisi rakentaa, ja luin artikkelin VIA-luonteenvahvuusajattelusta (ks. Uusitalo-Malmivaara 2014b). Aloin miettiä, että luonteenvahvuusajattelu voisi soveltua myös varhaiskasvatukseen lasten vahvuuksien arvioimiseen ja seurantaan. Pohdin ajatusta, että luonteenvahvuuksia voisi hyödyntää myös lasten kehityksellisten pulmakohtien selvittämisessä. Koska luonteenvahvuudet ovat opittavissa olevia taitoja, niissä voisi kenties myös nähdä ja arvioida edistymistä.

Tässä tutkielmassa paneudun varhaiskasvattajien tapaan kuvata lasten vahvuuksia ja tuen tarpeita. Tutkimusaineistona on pienen joukon pedagogiset asiakirjat sekä vanhemmille teetetyt kyselyt. Keskeiset käsitteet ovat: positiivinen psykologia, positiivinen pedagogiikka, luontevahvuudet, varhaiskasvatus

2 Positiivinen psykologia

2.1 Positiivinen psykologia vaihtoehtona ongelmakeskeisyydelle

Kouluissa ja päiväkodeissa on keskitytty sekä hoitamaan, kasvattamaan ja opettamaan lapsia että myös arvioimaan heidän kehityksensä edistymistä ja tunnistamaan tuen tarpeita. Etenkin erityispedagogiikka on tieteen alana moninainen, ja se yhdistää kasvatustieteen, psykologian ja lääketieteen. Sen nähdään keskittyvän kehityksen ongelmiin ja häiriöihin ja etsivän näihin ratkaisua. (Moberg ym. 2015, 14.) Vehkakoski on tutkinut diskurssianalyysin keinoin, millaisena erityistä tukea tarvitsevat lapset näyttäytyvät pedagogisissa dokumenteissa. Kirjalliset dokumentit etenevät useimmiten ongelmat edellä; ensin lapsesta mainitaan kehityksellinen puute, diagnoosi, sen jälkeen syyt ja lopuksi kuntoutustavat. Jopa normaalin kehityksen piirteitä kuvataan negaation kautta esim. "Miialla ei ole epänormaaleja löydöksiä.." (Vehkakoski 2003, 166-168.)

Tätä erityiskasvatuksen problematiikkaa voidaan lähestyä uudella tavalla positiivisen psykologian kautta. Positiivinen psykologia on syntynyt tutkimaan sitä osa-aluetta, jonka positiivisen psykologian edustajat ovat kokeneet jääneen perinteiseltä psykologiselta tutkimukselta vähemmälle huomiolle. Positiivinen psykologia on keskittynyt aiheisiin, joiden avulla ihmiset voisivat edetä kohti hyvinvointia ja hyvää elämää. (Ojanen 2007, 10-15.) Positiivisen psykologian tärkeitä tutkimuskohteita ovat positiiviset tunteet, positiiviset ominaisuudet sekä positiiviset instituutiot. (Seligman 2002, 13) Kasvatustyön kontekstissa tärkeitä positiivisen psykologian tutkimuskohteita ovat lasten omien vahvuuksien löytäminen ja hyödyntäminen sekä myönteisen elämän oppiminen. (Ojanen, 2007, 10-13)

Lotta Uusitalo-Malmivaara (2014a, 64-65) toteaa, että huomion kiinnittäminen lasten vahvuuksiin on eräs tärkeimmistä psykologian alan hankkeista viimeisinä vuosikymmeninä. Hyvän tutkimista tarvitaan, koska ihmisten hyvinvointi ei ole kohentunut, vaikka puitteet siihen ovat paremmat kuin koskaan. Ongelmakeskeinen lähestyminen ja puutteiden korjaaminen eivät ole pystyneet lisäämään ihmisten hyvinvointia. Vahvuuksille rakentuvan näkökulman perusajatus

on, että jokaisella lapsella on kykyjä tai taipumuksia, joita käyttöön ottamalla hän voi hyvin (Hotulainen ym., 2014, 265).

Tämän tutkielman aineisto on kerätty varhaiskasvatuslain ollessa juuri uudistusvaiheessa ja ennen uusien varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden voimaantuloa. Myönteisen kasvatusilmapiirin ja vahvuuksien tunnistamisen merkitys todetaan myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa: *“Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on dokumentti, johon kirjataan lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia tukevat tavoitteet ja toimenpiteet. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa kuvataan lapsen osaaminen, vahvuudet, kiinnostuksen kohteet sekä yksilölliset tarpeet.”* ja *“Lapset oppivat parhaiten voidessaan hyvin ja kokiessaan olonsa turvalliseksi. Myönteiset tunnekokemukset ja vuorovaikutussuhteet edistävät oppimista.”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 10, 20.)

Varhaiskasvatus ei ole enää pitkään aikaan ollut säilytyspaikka työssä käyvien vanhempien lapsille, vaan tavoitteellista toimintaa, joka luo vahvan pohjan elinikäiselle oppimiselle. Oppimissuorituksia on kansainvälisesti mitattu esimerkiksi PISA-tuloksin, mutta Määtän ja Uusiautin (2012, 291) mukaan tärkeää on akateemisten taitojen rinnalla opettaa lapsille toisista välittämistä ja keskittyä lasten hyvinvoinnin lisäämiseen.

2.2 Positiivisen psykologian kritiikki

Positiivinen psykologia on saanut myös kritiikkiä osakseen. Sen on epäilty olevan ohimenevä muoti-ilmiö, jolta puuttuu tieteellinen teoriapohja ja kokeellinen tutkimusnäyttö. (Huebner & Hills 2011, 88-93; Kristjansson 2012, 86-103.) Positiivisuus on myös käsitteenä hankalasti määriteltävä. Se, mikä on positiivista toiselle, ei välttämättä ole sitä kaikille. Esimerkiksi itsensä arvostamista ja itseluottamusta pidetään länsimaissa arvokkaina asioina hyvinvoinnin kannalta. Japanissa taas itsensä kehittäminen ja kritisoiminen ovat edellytyksiä hyvälle elämälle. On esitetty, että länsimainen itsearvostuksen ja optimismin korostaminen ruokkii jopa ihmisen vääränlaista kuvaa itsestään. Positiivisuudesta on tullut

etenkin Yhdysvalloissa pakonomainen tila, jota tavoitellaan kyseenalaisinkin keinoin. Tasapainoiseen elämän kuuluvat sekä myönteiset että kielteiset ominaisuudet, tunteet ja tapahtumat. Hyvän elämän kannalta jatkuva onnellisuuden tila ei edes ole tavoiteltavaa. (Ojanen 2007, 23-27.)

Ihmisen aivot ovat herkistyneet huomaamaan negatiiviset asiat myönteisiä helpommin. Historiassa ihmislajin selviytymisen kannalta on ollut välttämätöntä keskittyä havaitsemaan vaarat ennemmin kuin mukavat asiat. Kielteinen ajattelu kaappaa nykyihmisenkin aivoissa helposti ylivallan, joten myönteisiin asioihin keskittymistä pitää harjoitella. Tutkijat ovat erimielisiä siitä, kuinka monta positiivista ajatusta tai tapahtumaa tarvitaan kumoamaan yksi epäonnistuminen tai kielteinen tunne, mutta varmaa on, että biologisen taipumuksen vuoksi negatiiviset ajatukset jättävät mieleen voimakkaamman jäljen. Lyhyesti voikin todeta: *“Paha pitää huolen itsestään, hyvää pitää helliä.”* (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 18-19, 50.)

On totta, että positiivinen psykologia ja positiivisen pedagogiikan interventiot tarvitsevat enemmän puolueetonta ja kulttuurierojen ylittävää tieteellistä tutkimusta. Se puolustaa kuitenkin paikkaansa uudenlaisena tapana lähestyä opettamista ja kasvatusta. Se laajentaa kasvatopsykologian käsitystä oppimisesta ja sen tavoitteista sekä tarjoaa kokonaisvaltaisen tavan edistää hyvinvointia. Positiivinen psykologia tuo uudenlaisia ratkaisuja mahdollisiin kasvatuksen ongelmiin. Huomion kiinnittäminen lasten vahvuuksiin on tärkeä tavoite. (Kristjansson 2012, 102-103; Ojanen 2007, 27.)

3 Positiivinen pedagogiikka

Seligman kollegoineen (2009) esitteli ensimmäisenä positiivisen pedagogiikan (*positive education*) käsitteen. Tutkijaryhmä määritteli sen koulutukseksi, joka kasvattaa sekä perinteisiin taitoihin että onnellisuuteen. Myöhemmin onnellisuus-käsite (*happiness*) on tieteellisessä keskustelussa korvattu käsitteellä hyvinvointi (*well-being*). Green (2014, 402) esittää positiivisen pedagogiikan määritelmäksi seuraavaa: *”positiivinen pedagogiikka on hyvinvoinnin tutkimuksen soveltamista kasvatustyöhön, tarkoituksena lisätä oppilaiden, henkilökunnan sekä yhteisön sinnikkyyttä ja hyvinvointia”*.

Positiiviseen pedagogiikkaan kohdistuvaa tutkimusta voidaan tarkastella kolmella tasolla. Ensimmäisellä tasolla tutkimus kohdistuu vahvuuksien tunnistamiseen ja arviointiin, sekä siihen mitä yhteyksiä vahvuuksilla on elämänlaatuun. Toisella tasolla pyritään kehittämään vahvuuksille perustuvia interventioita. Kolmannella tasolla tutkimuksen tavoitteena on luoda laajempia positiiviseen psykologiaan pohjautuvia toimintamalleja, jotka koulut voivat ottaa osaksi toimintaansa. (Renshaw ym., 2014, 14.)

Seligmanin mukaan positiivisessa pedagogiikassa on tärkeää opettaa lapsille taitoja, jotka lisäävät heidän kokemiaan myönteisiä tunteita, kasvattavat heidän sinnikkyytään sekä vahvistavat heidän sitoutumistaan kouluun ja elämään. Tavoitteena on ohjata lapsia löytämään merkityksellisyys omassa elämässä. Kun lapsi tai nuori tuntee omat vahvuutensa, hänellä on paremmat valmiudet löytää oma paikkansa maailmassa. (Seligman ym., 2009, 293 & Seligman ym., 2002, 260.)

3.1 Positiivisen pedagogiikan malleja

Maailmalla vahvuuslähtöisiä positiivisen pedagogiikan malleja on useita. Amerikkalaisten Yeagerin, Fisherin ja Sheartonin (2011, 65) kehittämän SMART-mallin mukaan vahvuuksille rakentaminen perustuu viiteen vaiheeseen. Ensimmäinen kirjain S (spotting) tarkoittaa vahvuuksien tunnistamista. Kun oppilas huomaa omat vahvuutensa, hänen on helpompi havaita vahvuuksia myös toisissa

ihmisissä. Samalla huomion kiinnittäminen heikkouksiin vähenee. *M* (managing) tarkoittaa vahvuuksien hallitsemista. Ihmisen vahvuudet ovat piirteitä, joita voi yhdistellä, muokata ja käyttää eri tilanteissa parhaan lopputuloksen saavuttamiseksi. *A* (advocating) tarkoittaa vahvuuksien puolesta puhumista. On palkitsevaa huomata vahvuuksia toiminnan perusteella ja osoittaa nämä vahvuudet muille. *R* (relating) merkitsee liittymistä. Yhteistyöhön on helpompi ryhtyä, kun tunnistaa omat ja toisten vahvuudet. Erilaiset vahvuudet täydentävät toisiaan. (Uusitalo-Malmivaara 2014b, 46.) Oppilaita voi rohkaista keskustelemaan kavereiden kanssa siitä, miten sama vahvuus ilmenee eri ihmisten arjen toiminnassa. Yhdessä voidaan pohtia myös, löytyykö yksilöllisten vahvuuksien lisäksi koko luokan yhteistä vahvuutta. (White & Waters, 2015, 74.) *T* (training) tarkoittaa vahvuuksien aktiivista käyttämistä ja harjoittamista. Etenkin pienemmille oppilaille on tärkeää nimetä vahvuus aina, kun huomaa sitä käytettävän. (Uusitalo-Malmivaara 2014b, 46.)

Koska hyvinvointi tutkitusti parantaa myös oppimistuloksia koulussa, Australiassa kehiteltiin Seligmanin johdolla koko koululle yhteinen hyvinvoinnin opettamisen ohjelma Geelong Grammar School vuonna 2008. Koko koulun sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin on tärkeää, koska lapset ja nuoret viettävät suuren osan päivästä kouluympäristössä ja omaksuvat ajattelu- ja toimintatapoja sieltä.

Koulun positiivisen pedagogiikan mallin tavoitteena on lisätä menestystä tai kukoistusta (flourishing) ihmisten elämässä. Kukoistuksella tarkoitetaan hyvinvoinnin kokemista ja hyvien tekojen tekemistä. Luonteenvahvuuksien tunnistaminen auttaa kukoistuksen ja hyvinvoinnin saavuttamisessa, koska toimiessaan luonteenvahvuksiensa kautta, toiminta on miellyttävää ja tehokasta. (Norrish ym., 2013, 148-149.)

Tärkeää oli omaksua malli siten, että opettajat itse *elivät mallin mukaisesti, opettivat* sitä lapsille ja *sulauttivat* tavan osaksi jokapäiväistä toimintaa. Osa kouluttajista viipyi koulussa koko vuoden ajan opastamassa uuden toimintatavan käyttöönottoa. Koulussa vieraili useita maineikkaita tutkijoita, kuten Barbara Fredrickson, Christopher Peterson, Nansook Park ja Ray Fowler. (Seligman ym., 2009, 304.) Geelong Grammar Schoolin positiivisen pedagogiikan mallia, sen

vaikutuksia oppilaiden ja henkilökunnan elämään sekä sovellusmahdollisuuksia muihin kouluihin tutkittiin kolmivuotisella seurantatutkimuksella 2013-2015. Yksilötasolla vahvuuksiin perustuvan opetuksen havaittiin kohentavan oppilaiden hyvinvointia. (Norrish ym., 2013, 156.)

Proctorin vuonna 2009 kehittänyt VIA-luonteen vahvuusjaotteluun perustuva Strengths Gym-ohjelma näkee vahvuudet lihaksina, joita voi aktiivisesti harjoittaa (Proctor ym. 2011, 379). Ohjelman tavoitteena oli lisätä nuorten hyvinvointia rohkaistamalla heitä kehittämään vahvuuksiaan, oppimalla uusia vahvuuksia ja tunnistamalla vahvuuksia toisissa ihmisissä. Vahvuudet nähtiin ikään kuin lihaksina, joita voidaan vahvistaa jumppaamalla. Tulosten mittaamiseen käytettiin Huebnerin elämään tyytyväisyys testiä, Watsonin ym. positiivisten ja negatiivisten tunteiden testiä ja Rosenbergin itsetuntotestiä. (Proctor ym., 2011, 381-382.)

Ohjelmaan osallistuneiden nuorten hyvinvointi koheni kaikilla kolmella testillä mitattuna verrokkiryhmän tuloksiin verrattuna. Intervention kesto oli kuitenkin verrattain lyhyt ja otanta suppeahko. Tuloksissa luotettiin myös paljon oppilaiden itsearviointiin. Tulevaisuudessa olisi hyvä tutkia ohjelman vaikutuksia suuremmalla otannalla ja kokonaisen lukuvuoden ajan. Oppilaiden itsearvioinnin tueksi olisi hyvä lisätä opettajan tai vanhempien tekemä arvio. Interventio oli kuitenkin selvästi hyödyllinen ja käyttökelpoinen, joten opettajan opaskirjaa on kuitenkin jo kehitelty parempaan suuntaan tulosten julkaisemisen jälkeen. (Proctor ym., 2011, 384-386.)

Suomessa positiivisen pedagogiikan sovelluksista mainittakoon Kaisa Vuorisen ja Lotta Uusitalo-Malmivaaran kehittämä, myös varhaiskasvatukseen soveltuva *Huomaa hyvä*-materiaali (2016), joka perustuu VIA-luonteen vahvuusjaotteluun. Positiivisen pedagogiikan sovellusmahdollisuuksista on tekeillä myös Vuorisen väitöstutkimus *“Positive education: Using personal strengths to increase well-being in students. The impact of creating character strengths based interventions in Finnish schools.”* Eliisa Leskisenojan (2016) toimintatutkimuksena tekemän väitöstutkimuksen *“Vuosi koulua, vuosi iloa”*, tarkoituksena oli etsiä ja luoda opettajantyöhön sellaisia positiivisen pedagogiikan käytäntöjä, jotka edistäisivät oppilaiden kouluiloa. Vahvuusorientoitunut ajattelu toi työskentelyyn ja vuorovaikutukseen paljon voimavaroja ja lisäsi kouluiloa (Leskisenoja 2016, 198).

3.2 Positiivisen pedagogiikan PERMA-teoria

Hyvinvointi on käsitteenä abstrakti ja laaja, ja myös vaikeasti mitattava. Seligman (2011) onkin jakanut tavoitellun hyvinvoinnin käsitteen viiteen helpommin tarkasteltavaan osaan PERMA-mallin avulla:

- P. Positiiviset tunteet (*positive emotion*)
- E. Sitoutuminen (*engagement*)
- R. Sosiaaliset suhteet (*positive relationships*)
- M. Merkityksellisyys (*meaning*)
- A. Saavuttaminen (*accomplishment*)

3.2.1 Positiiviset tunteet ja vahvuuksien tunnistaminen

Seligmanin mukaan positiivisia tunteita ja hyvinvointia tulisi opettaa, koska kiitollisuus ja myönteisiin asioihin keskittyminen antavat vahvan pohjan kokonaisvaltaiselle elämään tyytyväisyydelle (Seligman ym., 2009, 304). Lapset viettävät päiväkodissa suurimman osan valveilla olostaan, minkä takia myönteisen oppimisilmapiirin luominen on tärkeää. Tutkimusten mukaan positiivisten tunteiden kokeminen parantaa myös oppimissuorituksia. (Norrish ym., 2013, 149-150.)

Positiivisten tunteiden kokemisella on senhetkisen hyvinvoinnin lisäksi pitkäkestoisia myönteisiä vaikutuksia. Barbara Fredricksonin *broaden-and-build*-teorian mukaan positiiviset tunteet parantavat muistia, laajentavat tietoisuutta ja kannustavat uusiin tapoihin ajatella ja toimia. Myönteiset tunteet lisäävät myös sinnikkyyttä ja sietokykyä (resilienssiä) selviytyä haastavista tilanteista. (Fredrickson, 2001, 218-222.)

Vahvuuksien tunnistaminen auttaa lasta muodostamaan myönteisen kuvan itsestään sekä luottamaan omiin kykyihinsä. Vahvuudet toimivat oppimisen ja hyvinvoinnin resurssina, ja niiden tunnistaminen ohjaa pedagogista toimintaa. Lapsen vahvuudet huomioiva pedagoginen toiminta edistää positiivisen

vuorovaikutuksen rakentumista päiväkotij- ja kouluyhteisöissä. (Kumpulainen ym., 2014, 230.) Vahvuuksiin keskittymisen avulla pyritään myönteisiin muutoksiin muuttamalla tapoja ja tottumuksia arjen tasolla. Vahvuusajattelun mukaan omien vahvuuksien käyttö parantaa mielialaa sekä lisää resilienssiä ja onnellisuutta. (Seligman ym., 2009, 294.)

3.2.2 Sosiaaliset suhteet

Positiivinen pedagogiikka perustuu ajatukseen, että lasten hyvinvointi ja oppiminen rakentuvat eri toimintaympäristöjen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Myönteinen ja yhteisöllinen toimintakulttuuri tukee lasten osallisuutta ja hyvinvointia. Yhteiset myönteiset kokemukset auttavat jäsentämään todellisuutta monipuolisesti ja parantavat oppimista. (Kumpulainen ym., 2014, 228.) Yhteisten kokemusten kautta lapsi voi saavuttaa flow-tilan, jossa tekeminen vie mukanaan ja oppimista tapahtuu parhaalla mahdollisella tavalla. Flow-tilan voi saavuttaa, kun oppija tunnistaa omat vahvuutensa ja pääsee hyödyntämään niitä merkityksellisessä toiminnassa. Positiiviset suhteet ja yhdessä tekeminen lisäävät myös yleistä hyvinvointia. (Seligman ym., 2009, 304.)

Kun vanhemmilta kysytään, mitä he toivovat lapsilleen, useimmat vastaavat toivovansa lapsilleen hyvinvointia ja onnellista elämää. Kun taas kysytään, mitä koulussa opetetaan, vastaukseksi saadaan yleensä kaikkea muuta kuin hyvinvointia; matematiikkaa, ajattelun taitoja, sääntöjä ja menestystä. Koska ihmisten toiveena on lisätä hyvinvointia elämässään, positiivinen pedagogiikka haluaa tuoda myös hyvinvoinnin opetusta kouluihin. (Seligman ym. 2009, 293, 304.)

Positiivisen pedagogiikan näkökulmasta kasvatuskumppanuuden tavoitteena on yhdistää vanhempien tuntemus omasta lapsestaan ja ammattikasvattajien asiantuntemus lapsen hyvinvointia edistäväksi ymmärrykseksi. Yhteistyön tulee perustua lapsen näkökulman ja lapsen vahvuuksien löytämiseen. Uusissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa vahvuusnäkökulma ja lapsen osallisuus korostuvat entisestään. (Kumpulainen ym., 2014, 230; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 10.)

3.2.3 Sitoutuminen, merkityksellisyys ja saavuttaminen

Lapsi, lapsen arki ja elämän kokonaisuus ovat positiivisen pedagogiikan toiminnan lähtökohtia. Lapsen kasvuympäristö ymmärretään kokonaisuudeksi ja lapsen ajatellaan olevan erottamaton osa sosiaalisia ympäristöjään, kuten koti, päiväkot, koulu ja harrastuspaikat. Vahvuuksien tunnistaminen ja niille rakentuva kasvatus korostavat lapsen roolia aktiivisena, omaan elämäänsä vaikuttavana toimijana. (Kumpulainen ym., 2014, 229.) Osallisuuden tunne lisää lapsen uteliaisuutta ja mahdollistaa oppimisen flow-tilaan pääsemisen (Norrish ym., 2013, 153). Flow-teoria on kiinteästi yhteydessä oppimiseen. Lapsilla minkä tahansa uuden taidon oppiminen voi ylittää lapsen lähtötason ja aiheuttaa ahdistusta. Flow'n saavuttamiseksi taitotasoa pitää venyttää vastaamaan haastetta. Ajatus on sama kuin Vygotskin (1978) lähikehityksen vyöhyke-teoriassa, jonka mukaan oppimista tapahtuu eniten tasolla, joka on aavistuksen lapsen nykyistä taitotasoa korkeammalla. (Leskisenoja 2016, 51.) Onnistumisen kokemukset luovat lapselle myönteistä kuvaa itsestään sekä saavat lapsen uskomaan omiin kykyihinsä (Uusiautti 2014, 91). Vahvuuksille perustuvan toiminnan seurauksena sekä lasten toiveikkuus että sitoutuminen lisääntyivät merkittävästi. (Leskisenoja 2016, 49).

4 Luonteenvahvuudet ja VIA-filosofia

4.1 Hyveet ja hyvä elämä

Positiivinen psykologia suhtautuu myönteisesti entisaikojen viisaiden ajatuksiin ja opetuksiin hyvästä elämästä. Yksi keskeisistä opettajista on antiikin filosofi Aristoteles, joka lähestyi hyvää elämää hyveiden kautta. Aristoteles opetti, että kun ihminen kehittää vahvuuksiaan, hän voi saavuttaa täyden potentiaalinsa ja tulla parhaaksi versioksi omasta itsestään. (Ojanen 2007, 112-113.) Vaikka yhteiskunta ja ihmisten elintavat ovat antiikin ajoista muuttuneet, arvostetaan hyvän tekemistä myös nyky-yhteiskunnassa. Hyveiden mukainen toiminta on jo itsessään arvokasta ja tavoiteltavaa. Esimerkiksi ystävällisyys tuo hyvinvointia sekä antajalleen että vastaanottajalleen. Ystävällisellä teolla ei tarvitse pyrkiä mihinkään mitattavaan päämäärään. (Ojanen 2007, 124.)

Ihmisten on siis hyvä pyrkiä toimimaan yhteisesti sovittujen hyveiden mukaisesti. Hyveet ovat kuitenkin abstrakteja ja niiden kiinnittäminen arkielämään on hankalaa. Positiivisen psykologian näkökulmasta kasvatusta ei tähtää luonteen kehittämiseen vaan on tarpeellista löytää konkreettisia tapoja kuvata hyveellistä elämää ja opettaa näitä hyvän elämän taitoja. Tähän tarpeeseen Peterson ja Seligman (2004) kehittivät luonteenvahvuudet.

4.2 Luonteenvahvuudet

4.2.1. Luonteenvahvuuden käsitteen määrittelyä

Peterson ja Seligman (2004) laativat luonteenvahvuuksien ja hyveiden jaottelun, koska havaitsivat positiivisessa psykologiassa olevan puutteen yhteisesti määrittelystä ja hyväksytystä sanastosta. Tämä luonteenvahvuuksien jaottelu voisi tulevaisuudessa mahdollistaa yhteisesti sovituin termein keskustelun vahvuuksista, kuten esimerkiksi DSM- ja ICD-luokitukset ovat tähän asti mahdollistaneet keskustelun ihmisten ongelmista. (Peterson & Seligman 2004, 4-5.)

Peterson ja Seligman jaottelevat hyveet ja vahvuudet kolmeen käsitteelliseen tasoon (Peterson & Seligman 2004, 13-14):

- 1) *Hyveet* ovat yleismaailmallisesti hyväksytyjä hyvän ihmisen ominaisuuksia, joita on kuusi: viisaus, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja henkisyys. Elääkseen hyvää elämää, ihmisen on toteutettava kaikkia mainittuja hyveitä.
- 2) *Luonteenvahvuudet* ovat myös kaikkialla maailmassa hyväksytyjä ominaisuuksia ja niitä on yhteensä 24. Ihminen voi tavoitella hyveitä luonteenvahvuuksien kautta. Ihmiset tavoittavat hyveet eri tavoin, kukin itselleen ominaisten luonteenvahvuuksien kautta. Toisin kun hyveiden kohdalla, ei ihmisen tarvitse toteuttaa jokaista luonteenvahvuutta tavoittaakseen hyvän elämän.
- 3) *Tilanteelliset teemat* ovat tottumuksia, jotka saavat ihmiset toteuttamaan luonteenvahvuuksia erilaisissa tilanteissa. Sama ihminen voi käyttäytyä eri tavoin eri tilanteissa. Myös ihmiset ovat keskenään erilaisia. On monta erilaista tapaa olla hyvä ihminen.

Peterson ja Seligman havaitsivat, että eri maissa ihmiset käsittävät hyvyyden ja vahvuudet eri tavoin. Eniten vaihtelua kulttuurien välillä on tilanteisten teemojen tasolla, kun taas hyveiden ja luonteenvahvuuksien tasolla vaihtelu on vähäisempää. Luonteenvahvuudet näyttäytyvät samanlaisina ja niiden mittaamenetelmät valideina Saksassa ja Sveitsissä (Ruch ym, 2014) ja myös Britanniassa. (Linley ym. 2007.) Luonteenvahvuuksien käyttämisen tulee näkyä ihmisen toiminnassa. Niiden käyttö on itsessään myönteistä ja opittavissa olevaa, mikä erottaa luonteenvahvuuden synnynnäisestä lahjakkuudesta. (Peterson & Seligman 2004, 53-107.)

Peterson ja Seligman määrittivät tutkimuksessaan 24 luonteenvahvuutta, joiden avulla kuvaillaan ihmisten yksilöllisiä, myönteisiä ominaisuuksia. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016) ovat myöhemmin lisänneet jaotteluun kaksi

suomalaisessa kasvatuskulttuurissa tärkeiksi kokemaansa luonteenvahvuutta: sisun ja myötätunnon. Tässä tutkielmassa käytetään alkuperäistä, 24 luonteenvahvuuden jaottelua, joka on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Luonteenvahvuuksien jaottelu. (Peterson & Seligman 2004)

Hyve	Luonteenvahvuus
Viisaus ja tieto	1. luovuus 2. uteliaisuus 3. arviointikyky 4. oppimisen ilo 5. näkökulmanottokyky
Rohkeus	6. urheus 7. rehellisyys 8. innostus 9. sinnikkyys
Inhimillisyys	10. rakkaus 11. ystävällisyys 12. sosiaalinen älykkyys
Oikeudenmukaisuus	13. ryhmätyötaidot 14. reiluus 15. johtajuus
Kohtuullisuus	16. anteeksiantavaisuus 17. vaatimattomuus 18. harkitsevaisuus 19. itsesäättely
Henkisyys	20. kauneuden arvostus 21. kiitollisuus 22. toiveikkuus 23. huumorintaju 24. hengellisyys

Luonteenvahvuuksien ulottuvuuksia voidaan tarkastella myös bipolaarisuuden ja unipolaarisuuden sekä toonisuuden ja faasisuuden käsitteiden avulla. Bipolaaristen vahvuuksien jatkumo kulkee vahvuuden huipusta nollakohdan kautta vahvuuden negatiiviseen vastineeseen (esim. ystävällinen - neutraalin asiallinen - epäystävällinen). Toisessa päässä janaa vahvuutta on paljon, nollakohdassa ei lainkaan ja toisessa päässä on vahvuuden vastakohta. Unipolaarisilla luonteenvahvuuksilla on nollakohta, missä ei vahvuutta eikä sen negatiivista vastinetta esiinny, (esim. huumorintajuinen - huumorintajuton - ei negatiivista vastinetta). Pysyviä eli toonisia luonteenvahvuuksia ilmenee tasaisesti erilaisissa

tilanteissa, kun taas vaiheittaiset eli faasiset luonteenvahvuudet tulevat esiin vain tietynlaisissa, niitä vaativissa tilanteissa. (Peterson & Seligman 2004, 22-23.)

4.2.2 Luonteenvahvuuksien merkitys yksilön elämässä

Luonteenvahvuuksien käyttäminen on yhteydessä hyvinvointiin. Omien luonteenvahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntämisen merkitys näkyy jokaisella PERMA-mallin viidellä osa-alueella. Vahvuuksia käyttämällä voidaan lisätä myönteisten tunteiden ja merkityksellisyyden kokemuksia, sekä edetä kohti parempia ihmissuhteita ja saavutuksia. (Seligman 2011, 24.)

Jokaisella ihmisellä on *ydivvahvuuksia*, jotka ovat sellaisia ominaisuuksia, joiden käyttäminen on luontevaa. Ihminen kokee ydivvahvuudet omikseen ja ne ovat kiinteä osa persoonallisuutta ja ihmisen tapaa toimia eri tilanteissa. Ydivvahvuuksien käyttäminen on yleensä palkitsevaa. (Peterson & Seligman 2004, 18.) Ihminen voi hyödyntää myös sellaisia luonteenvahvuuksia, joiden käyttäminen vaatii enemmän ponnistelua. Näitä vahvuuksia kutsutaan *kasvuvahvuuksiksi*, ja ne ovat usein ominaisuuksia, joita ihailemme toisissa ihmisissä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 79.)

Vaikka luonteenvahvuudet ovat kaikki arvokkaita, voidaan niistä erottaa hyvinvoinnin kannalta muutamia enemmän hyödyllisiä vahvuuksia. Monien tutkimusten mukaan toiveikkuus ja into ovat onnellisuuden ja elämään tyytyväisyyden kannalta tärkeimmät vahvuudet. Näiden lisäksi kiitollisuuden, uteliaisuuden ja rakkauden tunteet vahvistavat hyvinvointia. Koulussa viihtymistä ja akateemista koulumenestystä ennustavat samat vahvuudet kuin yleistä hyvinvointia. Lisäksi itsesäätely on erityisen tärkeää koulussa pärjäämiselle. Se ei kuitenkaan ole lapsilla vielä kovin kehittynyt. Sen sijaan lapsilta löytyy usein oppimisen iloa ja sinnikkyyttä, joten niiden opettaminen ja niihin huomion kiinnittäminen on hyödyllistä. (Park ym., 2004, 610; Weber & Ruch, 2012, 15-17.)

Vuorinen puolestaan nimeää *voimavahvuuksiksi* sinnikkyuden, itsesäätelyn ja myötätunnon. Näiden vahvuuksien käyttö auttaa merkittävästi ihmistä jokapäiväisessä elämässä. Sinnikkyuden ja itsesäätelyn avulla ihminen voi

kehittää itseään ja myötätunto edistää sosiaalisia suhteita. Nämä vahvuudet myös edesauttavat oppimista ja työrauhan ylläpitämistä koulussa ja päiväkodissa. (Uusitalo- Malmivaara & Vuorinen 2016, 77, 97.)

4.2.3 Luonteenvahvuudet minäkäsityksen muotoutumisessa

Luonteenvahvuuksilla on merkitystä myös minäkäsityksen ja identiteetin muodostumisessa. Erik Erikson (1962) on kuvannut kehitysteoriassaan ihmisen minän muotoutumista kahdeksan kehitystehtävän tai -kriisin kautta. (Lehtinen ym. 2007, 23-24.) Peterson ja Seligman määrittelivät jokaiselle kehitystehtävälle oleelliset luonteenvahvuudet, jotka voivat vahvistua kehitystehtävän läpikäymisen myötä. Seuraavassa taulukossa (taulukko 2.) on esitetty Eriksonin teorian mukaiset lapsuusajan identiteetin kehitystehtävät ja näihin liittyvät luonteenvahvuudet.

Taulukko 2. Minän kehitystehtävät lapsuudessa Eriksonin kehitysteorian mukaan ja kehitysvaiheisiin liittyvät luonteenvahvuudet. (Erikson 1962; Peterson & Seligman 2004, 61; Lehtinen ym. 2007, 25)

Ikä	Kehitystehtävä	Luonteenvahvuus
Vauvaikä (noin 0-1 v.)	<i>perusluottamus - epäluottamus</i> Lapsi saavuttaa luottamuksen hänestä huolehtiviin ihmisiin.	toiveikkuus kiitollisuus
Varhaislapsuus (noin 1-3 v.)	<i>itsenäisyys - epäily</i> Lapsi havaitsee voivansa vaikuttaa asioihin.	sinnikkyys
Leikki-ikä (noin 3-6-v.)	<i>aloitteellisuus - syyllisyys</i> Lapsi näkee oman toimintansa merkityksellisenä.	utelaisuus
Kouluikä (noin 6-12 v.)	<i>pystyvyys - alemmuudentunne</i> Lapsi oppii kehittämään kykyjään saadessaan onnistumisen ja hallinnan kokemuksia.	oppimisen ilo luovuus

Varhaiskasvatusikään sijoittuu monta tärkeää minuuden kehitysvaihetta. Tässä ikävaiheessa kehittyvät myös monet edellisessä luvussa mainitut hyvinvoinnin kannalta tärkeät vahvuudet, kuten toiveikkuus ja uteliaisuus.

4.2.4 Luonteenvahvuuksien mittaamisesta

Values in Action eli VIA on Pennsylvanian yliopistosta lähtöisin oleva hanke, jonka tavoitteena on tehdä luonteenvahvuudet näkyviksi ja edistää niiden käyttöä. Laajan tutkimustyönsä tuloksena Martin Seligmanin johtama ryhmä päätyi 24 päävahvuuden määrittelyyn. Mittarin kehittelyssä on hyödynnetty tunnettuja persoonallisuuspsykologian teorioita. Esimerkiksi Eriksonin kehitysteorian mukaan kunkin kehitystehtävän onnistunut selvittäminen mahdollistaa uuden luonteenvahvuuden syntymisen; ensimmäisen ikävuoden aikana saavutettu luottamus mahdollistaa toiveikkuuden ja kiitollisuuden vahvuuksien muodostumisen. (Uusitalo-Malmivaara 2014b, 44.)

Vahvuuksia mitataan VIA-kyselylomakkeella, jonka aikuisille suunnatussa versiossa on 120 väittämää ja lapsille soveltuvassa versiossa 96 väittämää. Lasten ja nuorten mittari (Park & Peterson 2006) soveltuu 10-17-vuotiaille ja sen voi tehdä osissa ja lapsen kanssa väittämien merkityksistä keskustellen. Mittarin luotettavuus ei kärsi hitaasta suorittamisesta, koska sitä ei ole normitettu tai sidottu aikaan. Väittämiin vastataan viisiportaisella Likertin asteikolla ja sen tuloksena määritellään ihmisen viisi ydinvahvuutta. Huomattavaa on, että ydinvahvuuksien ulkopuolelle jäävät 19 ominaisuutta eivät nekään ole heikkouksia.

Itsearviointinnissa piilee sosiaalisen miellyttämisen halun ongelma, jolloin ihminen saattaa vastata kysymyksiin tavalla, jonka uskoo miellyttävän muita. Kuitenkin nuorilla testattu itsearviointi sekä opettajan tekemän arviointi korreloivat hyvin keskenään. (Peterson & Seligman 2004, 625, 638.)

Lasten ja nuorten vahvuuksia voidaan mitata myös muilla menetelmillä. Esimerkiksi *KTA- käyttäytymisen ja tunteiden arviointitesti*, joka on suomennettu Epsteinin ja kollegoiden (2001) kehittämästä *BERS-2*-testistä, mittaa vahvuuksia viidellä alueella; ihmissuhteissa, perheenjäsenenä, itsensä kanssa, koulussa ja tunne-elämän hallinnassa. Testi soveltuu 5-18-vuotiaille. KTA:sta saatuja tuloksia voidaan käyttää oppilaan vahvuuksien tunnistamiseen ja kehitystarpeiden havaitsemiseen. VIA-mittarin tapaan KTA on osoittautunut lupaavaksi välineeksi

luotaessa positiivista koulun ja kodin välistä yhteistyötä. (Lappalainen ym. 2009, 747-748, 751.)

Toinen, jo 1960-luvulta tunnettu tapa arvioida ihmisen vahvuuksia on usean eri tutkijan kehittänyt *Big Five-persoonallisuustesti*. Big Five-testin avulla ihmisen persoonallisuutta arvioidaan nimensä mukaisesti viidellä eri osa-alueella. *Ekstroversio* kuvaa ihmisen suuntautumista sisään- tai ulospäin, *neuroottisuus* kuvaa suhtautumista uhkiin ja vaaroihin, *tunnollisuus* kuvaa suunnitelmallisuutta ja päättäväisyyttä, *miellyttävyyys* kertoo kyvystä mukautua toisten ihmisten tunteisiin ja *avoimuus* kuvaa uteliaisuutta ja mielenkiintoa seikkailuja ja epätavallisia ideoita kohtaan. (John & Srivastava 1999, 6-8.) Petersonin ja Seligmanin mukaan VIA-mittarin etu verrattuna Big Five-testiin on se, että VIA:n tarkoituksena on saada löydetty vahvuudet käyttöön, ei tyytyä ainoastaan vahvuuksien luokitteluun. (Uusitalo-Malmivaara 2014b, 47)

VIA- mittari ei korvaa tai poissulje muita testejä tai kykyprofiileja, mutta tuo tarvittavan lisän vahvuuksien kartoitukseen. Moniin muihin vahvuustesteihin verrattuna VIA-mittarilla saadaan kontekstista riippumatonta tietoa ihmisen hyvistä ominaisuuksista. Tämä on erityisen arvokasta arvioitaessa lasta, joka vaikkapa motivaation tai itsetunnon testeissä saisi alhaisia pistemääriä. VIA-mittarin tarkoituksena on tuoda esiin oppijan parhaat puolet. Nämä tiedostaen ja näitä käyttäen hän voi menestyä paremmin myös niissä tilanteissa, joissa esimerkiksi koulun vaatimat akateemiset taidot joutuvat koetukselle. Vahvuusajattelussa ei etsitä kognitiivisia kykyjä, vaan niitä piirteitä, jotka saavat lapsen toimimaan ja mahdollistavat oppimisen parhaalla mahdollisella tavalla. (Uusitalo-Malmivaara, 2014b, 45-48.)

Luonteenvahvuuksia on tutkittu enimmäkseen kouluikäisillä ja aikuisilla. VIA-luonteenvahvuusmittarikin on suunniteltu vasta yli 10-vuotiaille lapsille. Alle kouluikäisissäkin voidaan kuitenkin havainnoida ja tunnistaa luonteenvahvuuksia. Park ja Peterson toteuttivat vuonna 2006 tutkimuksen, jossa 680:n 3-9-vuotiaan lapsen vanhemmat kirjoittivat avoimen kuvauksen lapsestaan. Heitä pyydettiin kirjoittamaan vapaasti lapsensa persoonallisuudesta ja henkilökohtaisista ominaisuuksista. Kirjoitusten pituus vaihteli kolmesta sanasta 1351 sanaan.

Aineistosta etsittiin sisällönanalyysin keinoin luonteenvahvuuksia kuvaavia ilmauksia. Kuvauksista löytyi kaikkia luonteenvahvuuksia, mutta eniten mainintoja oli rakkauden, uteliaisuuden, ystävällisyyden, luovuuden ja huumorintajun vahvuuksista. Vähiten mainittiin kognitiivista kypsyyttä vaativia vahvuuksia avarakatseisuus, kiitollisuus, anteeksiantavuus, vaatimattomuus ja oikeudenmukaisuus. (Park & Peterson 2006) Kiitollisuus on kuitenkin mainittu vauvaiässä perusluottamuksen kautta saavutettavaksi luonteenvahvuudeksi toiveikkuuden rinnalla (ks. taulukko 2.) Peterson ja Seligman (2004) pitävät luonteenvahvuusajattelua joustavampana tapana seurata lapsen kehitystä kuin Eriksonin ikäsidonnaista kehitysteoriaa. Luonteenvahvuudet voivat kehittyä ihmisillä eri tahtiin ja ilmetä eri tavoin heidän käyttäytymisessään.

Alle kouluikäisten vahvuuksia voi strukturoitujen testien sijaan arvioida parhaiten havainnoinnin avulla. Kuten Peterson ja Seligman havaitsivat, vastaavat oppilaiden ja opettajien tekemät arviot hyvin toisiaan. (Peterson & Seligman 2004, 638.) Varhaiskasvatuksessa pedagoginen havainnointi ja dokumentointi ovat keskeisiä työmenetelmiä. Havainnointiin on useita strukturoituja ja vapaita malleja (ks. Aaltonen ym. 2008 ja Tarkka ym. 2013), joita käyttämällä saadaan kerättyä lapsesta monipuolista tietoa. Vanhempien kanssa käytävät keskustelut ja niiden pohjalta kirjatut varhaiskasvatussuunnitelmat ovat osa dokumentoinnin prosessia ja niiden tarkoituksena on tehdä lapsen arkea näkyväksi ja muokata pedagogiikkaa lapsen tarpeita vastaavaksi. Lapsen osallisuuden tulee näkyä dokumentoinnissa. Lisäksi päivittäisissä kohtaamisissa henkilöstön on tärkeä välittää vanhemmille myönteisiä viestejä lapsen päivästä ja kehityksestä, koska nämä lyhyet kohtaamiset muokkaavat vanhempien käsitystä päiväkodin toimintakulttuurista ja lapsen asemasta ryhmässä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 33, 37)

Vehkakosken tutkimuksessa todettiin, että kuvaillessaan yksityiskohtaisesti erityistä tukea tarvitsevan lapsen ongelmia ja päivittäisiä haasteita, asiantuntijoiden hyvänä tarkoituksena oli vakuuttaa lukija lapsen tuen tarpeiden todellisuudesta ja herättää empatiaa, mutta he aiheuttivatkin teksteillään enemmän kauhistelua ja epätoivoa. (Vehkakoski 2007, 164, 171.) Tuen tarpeiden

kuvaamisen lisäksi tarvitaan yhteisesti sovittuja tapoja kuvata lapsen vahvuuksia, jotta lapsi ei esiinny dokumenteissa ainoastaan puutteidensa kautta.

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, kuinka varhaiskasvatuksessa kuvaillaan lasten vahvuuksia. Tutkimus sai alkunsa oletuksesta, että puhe lapsista on enemmän ongelma- ja puutekeskeistä kuin vahvuuksiin keskittävää, etenkin erityisen tuen tarvetta arvioitaessa. Oletuksena on myös, että puhe tuen tarpeista ja ongelmista on konkreettisempaa ja ohjaavampaa kuin vahvuuspuhe. Tarkoitus on selvittää, mitä luonteenvahvuuksia aineistosta löytyy, eli pohtia, sopisivatko luonteenvahvuudet tavaksi kuvailla lasten vahvuuksia.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Minkälaiseksi lapsi varhaiskasvatuksen asiakirjoissa ja vanhempien kirjoituksissa kuvataan; kuvataanko lapsessa enemmän vahvuuksia vai tuen tarpeita?
2. Mitä luonteenvahvuuksia lapsissa mainitaan?
3. Kuvaavatko päiväkodin ammattilaiset lasten tuen tarpeet konkreettisemmin kuin heidän vahvuutensa?

6 Tutkimuksen toteutus

6.1 Tutkimusasetelma

Tässä laadullisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on kielen käyttäminen kommunikaation ja ilmaisun välineenä. Kieltä tarkastellaan sekä todellisuuden kuvaajana että todellisuuden rakentajana. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 46-47.) Tutkimuksessa on piirteitä tapaustutkimuksesta. Tapaustutkimusta on kritisoitu sen kyvyttömyydestä tuottaa pätevää ja yleistettävää uutta tietoa. Tällä otannalla saavutettaneen kuitenkin riittävän laaja ymmärrys tutkittavasta aiheesta. Kuvaileva fenomenologinen tapaustutkimus on arvokasta uusien ilmiöiden ja oivallusten osoittajana, vaikka ei tieteellisesti todistettavaan yleistämiseen pyrkisikään. (Flyvbjerg 2007, 393-394.)

Tapaustutkimuksen heikkoutena on myös pidetty tutkijan mahdollista vaikutusta tutkimustuloksiin. Analyysivaiheessa ja koko tutkimuksen kirjoittamisessa onkin oltava huolellinen, jotta tutkimuksen suorittamisen ja analyysin kaikki vaiheet tulevat lukijalle näkyviksi. Läpinäkyvyys kaikissa vaiheissa on tärkeää. Tapaustutkimuksessa tulosten tulkinnan voi jättää jopa hieman avoimeksi, jotta lukijalle jää mahdollisuus todeta tulosten oikeellisuus itse (Flyvbjerg 2007, 400-401). Analyysissä tukeudutaan sekä sisällönanalyysiin että diskurssianalyysiin. Tekstistä ja kokemuksista etsitään säännönmukaisuuksia, teemoja ja rakenteita, joten tämäkin näkökulma johdattaa fenomenologiseen tutkimusperinteeseen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 47-48.)

6.2 Tutkimusaineiston kuvaus ja tutkimuksen kulku

Tutkimuksen aineisto koostuu lasten pedagogisista asiakirjoista ja heidän vanhemmilleen teetetyistä kyselyistä. Tutkimuksessa tarkastellaan kuvauksia yhteensä 13 lapsesta, joista seitsemän oli poikaa ja kuusi tyttöä. Lapset olivat kolmesta eri pääkaupunkiseudun päiväkotiryhmästä ja iältään 3-5-vuotiaita. Suurin osa lapsista (11) oli integroidussa erityisryhmässä, jossa tutkija itse työskenteli. Neljällä lapsella oli erityisen tuen päätös. Tutkijan oman päiväkodin lapset valittiin

kohdejoukoksi, koska tutkielma tehtiin työn ohessa ja pedagogiset asiakirjat olivat tutkijalle työn kautta saatavilla. Kyselylomakkeiden vastausprosentin ajateltiin myös olevan hyvä.

Aineistona olevat asiakirjat ovat lasten varhaiskasvatussuunnitelmia ja Hyve4-dokumentteja. Varhaiskasvatussuunnitelma on Helsingin kaupungin päiväkodeissa vähintään kerran vuodessa käytävä keskustelu varhaiskasvattajan ja vanhempien välillä, jossa keskustellen kirjataan lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyviä asioita. Keskustelussa nostetaan esille käytännön asioita, lapsen taitoja ja tavoitteita. Hyve4-keskustelu käydään vanhempien kanssa päivähoidossa ennen neuvolan laajaa 4-vuotistarkastusta. Ero varhaiskasvatuskeskusteluun on, että Hyve4-keskustelun pohjalta kirjataan lapsen kehityksen vahvuuksia ja tuen tarpeita tiedoksi myös neuvolaa varten. Pedagogiset asiakirjat ovat kirjallisia dokumentteja, valmista aineistoa, jota ei ole kerätty tätä tutkimusta varten. Oletuksena on, että ilmiö esittäytyy näissä dokumenteissa autenttisenä. Pedagogisia asiakirjoja ovat kirjoittaneet kaksi erityislastentarhanopettajaa, yksi lastentarhanopettaja ja neljä lastenhoitajaa.

Pedagogiset asiakirjat ovat pääosin vuodelta 2014. Joukossa on muutama asiakirja alkuvuodesta 2015 ja loppuvuodesta 2013. Ne löytyvät Helsingin kaupungin varhaiskasvatusviraston (nykyinen Kasvatuksen ja koulutuksen toimiala, 1.8.2017 lähtien) Efficatietojärjestelmästä.

Asiakirjojen tarkastelun lisäksi vanhemmille jaettiin kyselylomakkeet (liite 1.), joissa heitä pyydettiin kuvailemaan lastaan mahdollisimman kattavasti sekä kysyttiin, millaista tietoa he ovat saaneet lapsestaan päiväkodin henkilökunnalta viimeisen vuoden aikana. Tutkija päätyi avointen kyselylomakkeiden käyttöön, koska vastaava kysely vanhemmille oli onnistuneesti toteutettu vuonna 2006 (Park & Peterson 2006) ja kysymällä vanhemmilta heidän henkilökunnalta saamaansa tietoa toivottiin saavan pedagogisia asiakirjoja laajempaa tietoa henkilökunnan tavasta kuvata lapsia. Kyselylomakkeet esiteltiin antamalla ne kahdelle vanhemmalle, joilla on toisissa päiväkodeissa olevia lapsia.

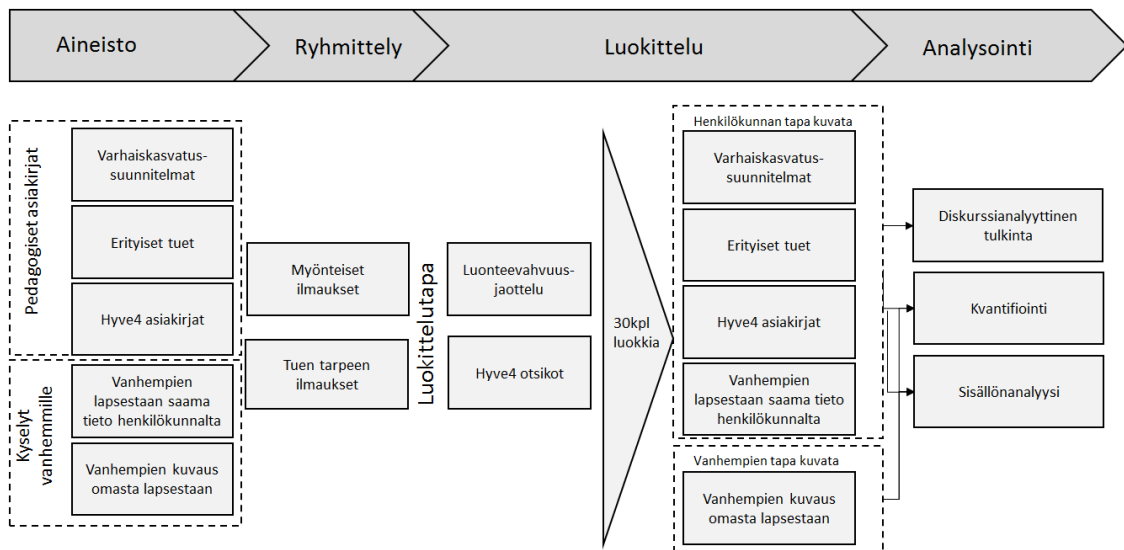
Kyselyt jaettiin 14 lapsen vanhemmille maaliskuussa 2015. Suurin osa kyselyistä palautui määräpäivään mennessä, mutta yhden lapsen vanhemmat eivät muistutteluista huolimatta palauttaneet kyselyä. Kevään lopussa perhe poistui päiväkodin asiakkaista, joten yhteensä vanhempien kirjoituksia palautui 13 kappaletta. Lyhyin vastaus on kahden lauseen mittainen, pisin puolitoista sivua.

Tutkimusluvut sekä Varhaiskasvatusvirastosta että tutkimukseen osallistuvilta hankittiin joulukuussa 2014. Lasten vanhemmille annettiin kirjallisena taustatiedot tutkimuksesta ja sen tekijästä. Tutkimuksesta oli mahdollista kieltäytyä joko kokonaan tai missä tahansa tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa. Lapsilta kirjallista lupaa ei pyydetty, mutta vanhempia kehoitettiin kertomaan lapselleen tutkimuksesta heidän kehitystasolleen sopivalla tavalla. Tutkimuksen taustatiedoissa ei voitu paljastaa tutkimuksen tarkkaa aihetta, koska se olisi saattanut vaikuttaa vastaajien vastauksiin. Tämä kerrottiin tutkimukseen osallistuville ja luvattiin paljastaa tarkennus, kun kaikki ovat palauttaneet kyselylomakkeet. Näin myös tehtiin. (ks. Cozby 2007, 40-44.)

Ennen analyysin aloittamista koko aineisto anonymisoitiin, eli poistettiin alkuperäisestä aineistosta kaikki tunnistetiedot. Litterointivaiheessa huolehdittiin, että aineisto säilyi tunnistetietojen poistamisesta huolimatta täysin alkuperäisessä muodossaan. (Kuula & Tiitinen 2010, 452-453.) Pedagogisista asiakirjoista litteroitua tekstiä on yhteensä 38 sivua, kyselylomakkeista 13 sivua.

6.3 Aineiston analyysimenetelmät

Anonymisoitua aineistoa lähdettiin käsittelemään sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysin tarkoituksena on etsiä aineistosta tutkimuskysymysten kannalta kiinnostavia asioita sekä aineistossa esiintyviä samanlaisuuksia ja erilaisuuksia. Aineistosta pyritään luomaan tiivistettyä, selkeää ja yhtenäistä informaatiota. Sisällönanalyysi mahdollistaa monenlaisten aineistojen analysoinnin lähtien liikkeelle väljästä teoreettisesta viitekehyksestä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93.) Seuraavassa kuviossa esitellään tutkimuksen kulku pääpiirteissään ja kuvion jälkeen kuvataan prosessia yksityiskohtaisemmin.



Kuvio 1. Tutkimuksen kulku.

Tutkielmassa on viitteitä teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä, jossa hyödynnetään olemassa olevaa teoriaa, mutta toisin kuin teorialähtöisessä analyysissä, tarkoituksena ei ole testata teoriaa. Positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan teoriat toimivat analyysin tekemisen apuna. Ne eivät kuitenkaan rajatusti ohjaa johtopäätösten tekemistä, kuten tiukasti teorialähtöisessä sisällönanalyysissä. Analyysivaiheen alussa on piirteitä aineistolähtöisestä tavasta. (Tuomi & Sarajarvi 2002, 96-99.) Aineisto luettiin läpi huolellisesti useaan kertaan ja lähdettiin lapsikohtaisesti ryhmittelemään aineistosta myönteisiä ilmauksia ja tuen tarpeita kuvaavia ilmauksia. Ilmaukset eriteltiin kunkin lapsen kohdalta taulukkoon kolmeen osaan; 1) pedagogiset asiakirjat, 2) vanhempien saama tieto henkilökunnalta ja 3) vanhempien omat kuvaukset lapsistaan.

Esimerkki ryhmittelytavasta

Lapsi	Myönteiset ilmaukset, vahvuusilmaukset	Kielteiset ilmaukset, tuen tarve-ilmaukset
Pedagogiset asiakirjat		
Vanhempien saama tieto henkilökunnalta		
Vanhempien oma kuvaus		

Ilmaukset kirjattiin sanasta sanaan siinä järjestyksessä kuin ne aineistossa esiintyivät, ja myös toistuvasti esiintyvät samat ilmaukset kirjattiin sellaisenaan. Toistuvat ilmaukset johtuivat joko kirjoittajan kokoavasta tyylistä tai siitä, että 10 lapsella on kirjattuna sekä varhaiskasvatussuunnitelma että Hyve4-asiakirja, joten kirjoittajat ovat usein kirjanneet asioita hyödyntämällä tietokoneen kopiointi- ja liittämistoimintoa. Neljälle lapselle on myös kirjattu erityisen tuen osuus, joka käytännössä on tiivistelmä lapsen aiemmin mainituista tuen tarpeista.

Tämän ryhmittelyn jälkeen muodostettiin analyysia varten luokkia, joihin aineistossa esiintyvät ilmaukset kerättiin. Analyysin suunnitteluvaiheessa hyödynnettiin pedagogisten asiakirjojen valmiita väliotsikoita.

Varhaiskasvatussuunnitelman valmis otsikko oli hyvin väljä:

“Yhdessä vanhempien kanssa sovitaan, miten lapsen tarpeisiin vastataan, kuinka lapsen persoonallisuus ja vahvuudet otetaan huomioon.”

Varhaiskasvatussuunnitelmaan liitettävän erityisen tuen osuuden valmis otsikko oli:

“Kuvaus lapsen tuen tarpeesta”

Hyve4-asiakirjassa lapsen kehitys on jaettu neljään alueeseen selkein väliotsikoin:

“Vahvuudet” ja “Tuen tarve”

Luokittelun pohjana käytettiin Petersonin ja Seligmanin (2004) luonteenvahvuusjaottelua, Hyve4-asiakirjan valmiita otsikoita (Tarkka ym. 2013),

Parkin ja Petersonin tutkimusta (2006) sekä peilattiin luonteen vahvuustermejä niiden synonyymeihin ja vastakohtiin. Luonteen vahvuusjaottelu oli valmiiksi ajateltu luokittelutapa (teoriaohjaava sisällönanalyysi), ja Hyve4-otsikot sekä muut nousivat aineiston läpikäymisen myötä (aineistolähtöinen sisällönanalyysi). Luokkia muodostui yhteensä 30 kappaletta. (liite 2.)

Seuraavaksi analyysi eteni sijoittamalla kirjattuja ilmauksia luotuihin analyysiluokkiin (30 kpl). Tässä vaiheessa selkeät tuplailmaukset poistettiin ja yhdistettiin samaa tarkoittavat ilmaukset yhdeksi vahvuudeksi tai puutealueeksi kuten taulukossa 3.

Esimerkki luokittelutavasta

Lapsen nimi	Luokka	Vahvuusilmaukset	Tuen tarve-ilmaukset
Jaakko	uteliaisuus	<i>-suhtautuu uusiin asioihin uteliaasti</i> <i>-kyselee paljon ja kuuntelee tarkkaasti vastauksia</i> <i>-lähtee mielellään päiväkotiin</i> <i>-tykkää osallistua päiväkodin toimintaan</i>	
Kerkko	itsesääätely		<i>-ruokailutilanteissa levottomuutta, lähtee pöydästä esim. katselemaan kirjoja</i> <i>-ruokailuissa häslää ja on suuna päänä hauskuuttamassa kavereitaan, ettei ruokarauhaa oikein saatu</i> <i>-ymmärtää kyllä ryhmän säännöt, mutta koittelee rajoja</i> <i>-siirtymätilanteissa tarvitsee aikuisen ohjausta, jotta saa suoritettua toiminnan loppuun</i> <i>-päiväkotiin tullessa saattaa pistää "jarrut päälle"</i> <i>-yllättävät muutokset aiheuttavat tunnekuohua</i>

Kahden lapsen kohdalla oli selvä ristiriita ilmauksissa, toisaalla pedagogisessa asiakirjassa ominaisuus oli kuvattu vahvuudeksi ja toisaalla tuen tarpeeksi. Näissä

tapauksissa ilmaukset kumosivat toisensa, eikä ominaisuutta luokiteltu kumpaankaan luokkaan.

Esimerkki ristiriidasta ilmauksissa

Lapsen nimi	Luokka	Vahvuusilmaus	Tuen tarve-ilmaus
Floora	arjen taidot	<i>-toimii omatoimisesti perustilanteissa</i>	<i>-tarvitsee aikuisen apua pukeutumis- ja riisumistilanteissa</i>

Sen sijaan muutaman lapsen kohdalla samasta luokasta on maininta sekä vahvuuden että tuen tarpeen puolella, mutta toinen on selvästi vähäisempi, normaaliin kehitykseen kuuluva asia, silloin luokiteltiin korostetumpaan luokkaan.

Esimerkki samasta ilmauksesta

Lapsen nimi	Luokka	Vahvuusilmaus	Tuen tarve-ilmaus
Jaakko	kielelliset taidot	<i>-kielellisesti on kehittynyt hyvin -osaa kertoa asioista loogisesti -puhelimas -laaja sanavarasto ja taitavasti kuvailee esineitä ja asioita -tykkää taitavasti keskustella lasten ja aikuisten kanssa -vastavuoroista keskustelua</i>	<i>-esiintyy vielä pieniä äännevirheitä (eli s ja r)</i>

Muutamit lyhyet ilmaukset, kuten *erityinen*, *herkkä* ja *voimakas oma tahto* eivät sopineet vahvuus- tai tuen tarve-luokkaan, joten niille luotiin oma neutraalien ilmauksien luokka. Näitä ilmauksia ei oltu kuvattu laajemmin tai arjen esimerkein, joten ei voitu päätellä, miten ominaisuus ilmenee.

Muu- vahvuusluokkaan luokiteltiin esimerkiksi *suloinen*, *iloinen*, *reipas*, *taitava*, *maailmanvalloittaja* ja laskettiin yhdeksi vahvuudeksi.

Muu- tuen tarve-luokkaan luokiteltiin esimerkiksi *aistiyliherkkyys* ja *lapsuuden syömishäiriö*.

Luokittelun jälkeen havaittiin, että vanhemmat eivät juurikaan olleet kirjanneet saaneensa lapsestaan vahvuus- tai tuen tarve-tietoa. Vain kuuden lapsen kohdalla oli löydettävissä vahvuuksia tai tuen tarpeita kuvaavia ilmauksia. Kolme maininnoista oli lapsen vahvuuksiin liittyviä, kaksi tuen tarpeisiin liittyviä ja yksi vanhempi mainitsi saaneensa sekä vahvuuksiin että tuen tarpeisiin liittyvää tietoa.

Kymmenen vanhempaa kertoi saaneensa tietoa yleisesti lapsensa päivän sujumisesta ja tapahtumista.

Tietoa kuinka päivä on mennyt ja miten leikit on sujuneet.

Eniten olen saanut tietoa lapsen päivän askareista.

Lähinnä palaute on ollut päivän tapahtumiin liittyvää.

En ole paljonkaan tietoa saanut.

Hyvin on kerrottu, kuinka päivä on mennyt.

Kuinka päivä on sujunut ja mitä päivän aikana on tehty.

Seitsemän vanhempaa kertoi saaneensa tietoa yleisesti lapsensa kehityksestä.

Uusista osaamisista ja taidoista on kerrottu hyvin.

Tietoa kehityksestä on tullut, on huomioitu edistysaskeleita ja eteenpäinmenemisiä.

Opituista asioista ja taidoista tietoa.

Koska tutkimuskysymysten kannalta oleellisia vastauksia oli näin niukasti, ne yhdistettiin henkilökunnan kirjoittamien pedagogisten asiakirjojen kanssa samaan taulukkoon. Näin saatiin selville henkilökunnan tapa kuvata lapsia. Nämä kaikki vanhempien kirjoituksissa mainitut asiat löytyivät luokitteluvaiheessa myös henkilökunnan kirjoittamista pedagogisista asiakirjoista.

Vanhempien omat kuvaukset lapsistaan luokiteltiin eri taulukkoon.

Näistä kahdesta taulukosta, henkilökunnan tapa kuvata ja vanhempien tapa kuvata, laskettiin kunkin lapsen kohdalta myönteiset ja tuen tarpeita kuvaavat ilmaukset. Kvantifiointi ei ole tilastollisesti merkitsevää eikä luotettavaa, koska ilmaukset ovat sisällöltään ja arvolataukseltaan erilaisia, mutta näin on helposti nähtävissä, kumpia ilmauksia on enemmän.

Tämän jälkeen saatuja prosenttitaulukoita ja ilmauksien määriä verrattiin lapsikohtaisiin taulukoihin ja tarkistettiin, että määrät täsmäävät.

Taulukoista on myös nähtävissä, mitä luonteenvahvuuksia kuvauksissa on, sekä ovatko henkilökunnan ja vanhempien kuvaukset yhteneväisiä.

Vahvuuksien ja tuen tarpeiden kuvaamistapaa analysoitiin diskurssianalyttisin menetelmin. Diskurssianalyysissä tutkitaan kielen käyttöä ja siihen liittyviä merkitysten tuottamisen tapoja. Aineistona voi olla joko puhuttu tai kirjoitettu kieli. Konteksti, jossa kieltä käytetään, antaa sanoille ja lauseille oman merkityksensä eli kielen avulla tuotetut merkityssysteemit ovat parhaiten ymmärrettävissä niiden asiayhteyksien kautta, jossa ne esiintyvät. Kieliasultaan samanlainen väittämä, lause tai sana voidaan tulkita eri tavoilla riippuen siitä, esiintyykö se virallisessa pedagogisessa asiakirjassa vai vanhemman vapaassa kirjoituksessa. Samasta asiasta voidaan puhua monin eri tavoin eli diskurssein. Myös eri henkilöiden kirjoitustyyli poikkesivat toisistaan. Aineiston diskurssit luovat sekä objektiivista että subjektiivista todellisuutta: ne kuvaavat varhaiskasvatuksen todellisuutta rakentaen sitä samalla itse. (Jokinen ym. 1999, 17-19, 54-57, 66.)

Diskurssit eivät tässäkään aineistossa ole valmiina, vaan ne ovat tulkintoja. Tutkija analysoi ja tulkitsee tekstiä muodostaen aineistosta ytimekkäämpiä tiivistyksiä. Diskurssianalyysissä on kyse hieman samasta asiasta kuin teemoittelussa tai tyypittelyssä, mutta huomio on asiasisältöjen lisäksi siinä, miten kieltä käytetään ilmaisemaan asioita ja miten asioita ja ilmiöitä tuotetaan. (Jokinen ym. 1993, 24-28.) Tämän tutkielman aineisto luettiin useaan kertaan

läpi ja sieltä oli löydettävissä kolmenlaista tapaa ilmaista lasten ominaisuuksia. Näitä diskursseja ryhdyttiin alleviivaamaan tekstistä eri värein.

7 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esitellään tutkielman tulokset tutkimuskysymyksittäin.

Minkälaiseksi lapsi varhaiskasvatuksen asiakirjoissa ja vanhempien kirjoituksissa kuvataan; kuvataanko lapsessa enemmän vahvuuksia vai tuen tarpeita?

Kuten alla olevasta taulukosta havaitaan, kuvaukset ovat pääasiassa vahvuusilmauksia. Koko aineiston lisäksi tuloksista nostetaan muutamia lapsikohtaisia havaintoja esille.

Taulukko 3. Henkilökunnan ja lasten vanhempien ilmaukset.

Lapsen nimi	Vahvuusilmaukset				Tuen tarve-ilmaukset				Neutraalit ilmaukset				Ilmaukset yhteensä
	Henkilökunta		Vanhemmat		Henkilökunta		Vanhemmat		Henkilökunta		Vanhemmat		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Jaakko	12	92	10	83	1	8	1	8	0	0	1	8	25
Hilkka	10	91	4	57	1	9	1	14	0	0	2	29	18
Aurora	9	90	8	100	1	10	0	0	0	0	0	0	18
Floora	8	89	6	86	1	11	1	14	0	0	0	0	16
Kerkko	11	85	7	88	2	15	1	12	0	0	0	0	21
Veikka	8	80	5	71	2	20	2	29	0	0	0	0	17
Hannes	7	78	5	83	2	22	1	17	0	0	0	0	15
Vuokko	8	67	6	75	3	25	1	13	1	8	1	12	20
Minttu	6	60	2	67	3	30	1	33	1	10	0	0	13
Iivari*	3	50	3	50	3	50	3	50	0	0	0	0	12
Lyydia*	4	57	3	60	3	43	0	0	0	0	2	40	12
Aapeli*	6	55	3	100	5	45	0	0	0	0	0	0	14
Elmeri*	4	50	3	60	4	50	2	40	0	0	0	0	13
Yhteensä	96		65		31		14		2		6		214

Koko aineistossa henkilökunnan ilmauksista 96 kappaletta oli vahvuusilmauksia, 31 kappaletta tuen tarve-ilmauksia ja 2 kappaletta neutraaleja, eli kaikista henkilökunnan ilmauksista 74 prosenttia oli myönteisiä.

Vanhemmilla aineistossa oli 65 kappaletta vahvuusilmauksia, 14 kappaletta tuen tarve-ilmauksia ja 6 kappaletta neutraaleja, eli 76 prosenttia ilmauksista oli myönteisiä.

Lapsikohtaiset havainnot

Tuloksissa havaittiin, että ilmauksissa oli suurta lapsikohtaista vaihtelevuutta. Enimmillään lapsesta on 25 mainintaa, kuten Jaakossa ja vähimmillään 12 mainintaa, kuten livarissa ja Lyydiassa. Tuen tarpeiden ja vahvuuksien prosenttiosuus vaihtelee paljon sen mukaan, kuinka monta ominaisuutta lapsessa on mainittu. Kahdeksan henkilökunnan vahvuusilmausta Floorassa tuottaa 89 prosentin lukeman, kun taas kahdeksan vahvuusilmausta Vuokossa tuottaa vain 67 prosentin lukeman. Vanhempien ilmauksissa kolme vahvuusilmausta livarissa jää 50 prosentin lukemaan, kun taas Aapelissa kolme vahvuusilmausta tuottaa täyden 100 prosentin lukeman.

Tähdellä merkityillä lapsilla on erityisen tuen päätös ja taulukosta nähdään, että heidän kohdallaan vahvuuksia kuvataan vähemmän kuin tavanomaisesti kehittyneiden lasten kohdalla. Erityisen tuen lapsilla henkilökunta kuvaa vahvuuksia ainoastaan 50-57 prosentin välillä, kun koko aineistossa luku on 74 prosenttia. Vanhempien kuvauksissa vaihteluväli on suurempi, 50-100 prosentin välillä. Erityistä tukea saavilla lapsilla ilmauksia oli yleisesti vähemmän kuin tavanomaisesti kehittyneillä lapsilla.

Tutkielma ei anna vastausta siihen, miksi joissain lapsissa mainitaan enemmän ominaisuuksia kuin toisissa. Tähän saattaa lapsen henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi vaikuttaa seitsemän eri ammattilaisen ja 13 vanhemman erilaiset kirjoitustyyli.

Henkilökunnan ja vanhempien ilmauksien yhteneväisyys

Tutkimuksessa havaittiin, että henkilökunta ja vanhemmat kuvaavat lapsissa vahvuuksia suhteellisesti yhtä paljon. Aineistosta tutkittiin myös, ovatko kuvaukset sisällöltään yhteneväisiä keskenään.

Henkilökunnan ja vanhempien ilmauksien yhtenevääisyyttä oli vaikea arvioida tämän aineiston perusteella, koska aineistot oli kerätty eri menetelmin ja ne olivat keskenään erikokoiset. Henkilökunnan ilmauksia oli yhteensä 129 kappaletta, vanhempien ilmauksia 85 kappaletta. Aineistot ovat kirjoitustyyliiltään hyvin erilaiset, joten luotettavaa vertailua on vaikea tehdä. Tähän kysymykseen ei siis saada luotettavaa vastausta tällä aineistonkeruumenetelmällä.

Aineistosta voidaan kuitenkin tulkita, että keskenään ristiriitaisia ilmauksia, että henkilökunta olisi kuvannut jonkin ominaisuuden vahvuudeksi ja vanhemmat tuen tarpeeksi tai päinvastoin, oli vain yhden lapsen kohdalla; tässä vanhemmat olivat kirjoittaneet arjen taidot vahvuudeksi, päiväkodin henkilökunta tuen tarpeeksi. Aineistojen erilaisesta luonteesta johtuen vanhemmat olivat kuvanneet erilaisia vahvuuksia kuin päiväkodin henkilökunta. Henkilökunnan kirjoituksissa painottuivat lapsen taidot ja osaaminen, vanhemmat kuvasivat enemmän lapsen henkilökohtaisia ominaisuuksia. Kuvatut vahvuudet olivat usein lähekkäisiä vahvuuksia, eli saman hyveen piiriin kuuluvia. Esimerkiksi henkilökunta oli maininnut lapsen vahvuudeksi ystävällisyyden ja vanhemmat rakkauden.

Tuen tarpeen kuvaukset olivat yhteneväisempiä kuin vahvuuksien kuvaukset. Tämä tarkoitti yleisimmin sitä, että henkilökunta oli maininnut lapsessa kaksi tuen tarvetta ja vanhemmat yhden. Jos oli mainittu tuen tarpeena itsesääätelyn vaikeudet, sen oli maininnut sekä henkilökunta että vanhemmat. Tässäkin kohdassa henkilökunnalla oli enemmän mainintoja (31 kpl) kuin vanhemmilla (14 kpl).

Mitä luonteenvahvuuksia lapsissa mainitaan?

Taulukossa 4 ovat näkyvissä eri luonteenvahvuuksia koskevien kuvausten määrät.

Taulukko 4. Aineistossa mainitut luonteenvahvuudet.

Luonteenvahvuus	Henkilökunnan ilmaukset N	Vanhempien ilmaukset N
uteliaisuus	9	3
ystävällisyys	9	7
ryhmätyötaidot	7	2
innostus	6	5
luovuus	5	2
harkitsevaisuus	4	5
sinnikkyys	3	1
johtajuus	2	2
oppimisen ilo	2	2
huumori	1	3
sosiaalinen älykkyys	1	-
rehellisyys	1	2
rakkaus	-	3
reiluus	-	2
itsesäätely	-	1
kauneudenarvostus	-	1
Kaikki vahvuusilmaukset yhteensä	96	65

Aineistossa mainittiin 16 luonteenvahvuutta Seligmanin ja Petersonin (2004) määrittelemistä 24 luonteenvahvuudesta. Henkilökunta mainitsi 12 luonteenvahvuutta, vanhemmat 15.

Luonteenvahvuuksia enemmän mainintoja saivat henkilökunnan kirjoituksissa muu-kategoriaan menevät vahvuusilmaukset (11) sekä maininnat karkeamotorisista taidoista (10). Kielellisiä taitoja mainittiin yhtä paljon (9) kuin uteliaisuutta ja ystävällisyyttä. Vanhemmilla eniten mainintoja oli ystävällisyydestä (7) ja muu-kategoriaan menevistä vahvuuksista (10).

Hän on iloinen, fiksu, reipas ja vilkas poika. (muu, henkilökunta)

Iloinen, sosiaalinen maailmanvalloittaja! Taitava ja tomera tyttö! (muu, vanhemmat)

Tyttö osaa ottaa huomioon muita ja aina valmis auttamaan kavereita. Hän lohduttaa jos toisella paha mieli. Leikissä keskittyy hyvin. (ystävällisyys, henkilökunta)

Poika on luonteeltaan iloinen, aurinkoinen, ystävällinen, empaattinen, ihana lapsi. Tykkää leikkiä siskon kanssa ja saada sisko nauramaan. Hänellä on omat kommunikointikeinonsa ja kyky saada asiansa esille. (ystävällisyys, vanhemmat)

Parkin ja Petersonin (2006) tutkimuksessa lapsissa mainittiin eniten rakkauden, uteliaisuuden, ystävällisyyden, luovuuden ja huumorintajun vahvuuksia. Myös tässä aineistossa uteliaisuus, ystävällisyys ja luovuus ovat yleisimmin mainitut luonteenvahvuudet. Myös rakkauden ja huumorintajun vahvuudet ovat saaneet mainintoja. Park ja Peterson eivät olleet luokitelleet ilmauksia muihin kuin luonteenvahvuusluokkiin, joten luokittelutapa oli erilainen kuin tässä tutkielmassa.

Parkin ja Petersonin tutkimuksessa luonteenvahvuuksista vähiten mainintoja saivat avarakatseisuus, kiitollisuus, anteeksiantavuus, vaatimattomuus ja oikeudenmukaisuus. Tämän aineiston perusteella voi tehdä samansuuntaisen havainnon, sillä ko. luonteenvahvuuksia ei mainittu aineistossa lainkaan.

Vaikka tutkimuskysymyksessä etsittiin luonteenvahvuuksia, mainitaan taulukossa 5 myös aineistossa eniten esiintyneet tuen tarpeet. Vain yhden lapsen kohdalla mainittuja tuen tarpeita ei eritellä yksityiskohtaisemmin lasten anonymiteetin säilyttämiseksi.

Taulukko 5. Aineistossa eniten mainitut tuen tarpeet.

Tuen tarve	Henkilökunnan ilmaukset N	Vanhempien ilmaukset N
itsesääätely	6	7
ryhmätyötaidot	3	3
sosiaalinen älykkyys	6	-
hienomotoriset taidot	4	-
Yhteensä	31	14

Tässä aineistossa tuen tarpeista mainittiin eniten itsesäätelyn, ryhmätyötaitojen, sosiaalisen älykkyyden ja hienomotoristen taitojen puutteita. Henkilökunta mainitsi itsesäätelyn ja sosiaalisen älykkyyden tuen tarpeita kuudella lapsella ja hienomotoristen taitojen puutetta neljällä lapsella. Vanhemmat mainitsivat itsesäätelystä olevan puutteita seitsemällä lapsella ja ryhmätyötaitojen puutetta kolmella lapsella.

Oman vuoron odottaminen on haasteellista, kysyy toistuvasti joko on oma vuoro ja lähtee pöydästä pois. Räplää ja häiritsee vieruskaveria. Jonossa etuilee ja häslää. Leikit ja askartelut jäävät kesken ja tavaroiden poiskorjaaminen unohtuu. Pitkäkestoinen työskentely ei vielä onnistu. Vauhtia löytyy! (itsesäätely, henkilökunta)

Pojalla on energiaa ja välillä meno yltyy raisuksi. Pienellä rauhoittelulla meno saadaan kuitenkin kotona stabiloitua. Kiinnostuksen kohteet vaihtuvat melkein yhtä tiheään kuin sukat, eli keskittyminen on vähän hataralla pohjalla. (itsesäätely, vanhemmat)

Tämän tutkielman perusteella luontenvahvuusjaottelu voisi hyvinkin soveltua nykyiseen varhaiskasvatuskieleen. Luontenvahvuuksia oli löydettävissä, vaikka minkäänlaista pohjustusta aiheeseen ei ollut. Aineisto on ajalta 2014-2015, ja tämän jälkeen luontenvahvuuksista ja positiivisesta pedagogiikasta on puhuttu paljon ja aiheesta on järjestetty koulutuksia. Samoin kuin luontenvahvuudet, on myös niiden havainnointi opittavissa oleva taito.

Kuvaavatko päiväkodin ammattilaiset lasten tuen tarpeet konkreettisemmin kuin heidän vahvuutensa?

Tähän tutkimuskysymykseen etsittiin vastausta ainoastaan henkilökunnan aineistosta. Alunperin kiinnostuksenkohteena oli varhaiskasvatuksen henkilökunnan tapa kuvailla lapsia, joten tässä rajauksessa pitäydyttiin. Pedagogiset asiakirjat ovat strukturoidumpia ja luonteeltaan tähän tutkimuskysymykseen paremmin vastaavia kuin vanhempien vapaat kirjoitukset.

Aineistossa oli löydettävissä kolmenlaista tapaa kuvata lapsia ja heidän taitojaan: *toteava, kuvaileva ja ohjaava*. Seuraavassa esitellään ilmaisutavat

esimerkkeineen, jotta lukija voi itse arvioida tutkijan päättelyn etenemistä (ks. Jokinen ym. 1999, 234-235).

Toteava tapa on lyhyt maininta ominaisuudesta tai taidosta. Kirjoituksessa ei selitetä, kuinka kyseinen vahvuus tai tuen tarve arjessa ilmenee. Lyhyimmillään ilmaus voi olla yhden sanan mittainen, ajatusviivalla kirjattu ilmaus ja pisimmillään lauseen mittainen.

Hyvä huumorintaju. (huumorintaju, vahvuus)

Kynäote ok, leikkaa näppärästi saksilla. (hienomotoriset taidot, vahvuus)

Kerkko on herttainen ja energinen poika. (muu, vahvuus)

Floora on iloinen, sydämellinen ja taitava tyttö. (muu, vahvuus)

Hän on tosi utelias ja pohdiskeleva tyttö. (uteliaisuus, vahvuus)

Kuvailevassa tavassa lapsen ominaisuutta, taitoa tai sen puutetta kuvaillaan monisanaisesti ja konkreettisin arjen esimerkein. Usein ilmaus on vähintään kahden lauseen mittainen, joskus hyvinkin pitkä ja yksityiskohtainen ilmaus lapsen toiminnasta tai olemuksesta. Kuvailevassa tavassa ei esitetä toimenpide-ehdotuksia.

Äiti kertoo Hanneksen olevan toiminnoiltaan hidas. Pukeminen ja siirtymät ovat verkkaisia. Myös päiväkodin näkemyksen mukaan Hannes on temperamentiltaan "hitaasti lämpiävä" niin sosiaalisissa tilanteissa kuin arjen toiminnoissa. Puhuttiin, miten siinä on hyvät puolensa, ettei suin päin ryntää ristiriitoihin tai vaaratilanteisiin. -- Pitää myös vauhtileikeistä, mutta ei ole uhkarohkea. (harkitsevaisuus, vahvuus)

Tyttö selviytyy hyvin perustilanteissa. Hän on reipas ja taitava pukija. Aurora käy itsenäisesti WC:ssä. Ruokailussa lapsi käyttää haarukkaa ja veitsiä ja pystyy itse pilkkomaan ruokaa. Hän myöskin osaa ilmoittamaan omista tarpeista. (arjen taidot, vahvuus)

Jaakko suhtautuu uusiin asioihin uteliaasti. Hän on innokas oppimaan uutta. Hän osallistuu mielellään päiväkodin toimintaan (esim. aamupiiriin, laulu- ja lukutuokioihin jne). Hän kyselee paljon sekä äidiltä että ryhmän aikuisilta ja kuuntelee tarkkaasti vastauksia. (uteliaisuus, vahvuus)

Hän on erittäin hyvä leikkijä ja jaksaa keskittyä leikkeihin hyvin. länmukaiset vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Lautapelejä pelaa mielellään ja osaa hienosti pelien säännöt eikä pelissä häviäminen tuota ongelmaa. (ryhmätyötaidot, vahvuus)

livarin kehityksen haasteet ilmenevät sosiaalisissa tilanteissa ja tunne-elämän (etenkin vuorovaikutustaitojen) alueella. Siksi pulmat näkyvät vahvasti päiväkodissa jossa toimitaan sosiaalisessa kontaktissa toisiin lapsiin. Lapsiryhmässä olemisen ja toimimisen kavereiden kanssa on edelleen hyvin haasteellista. Kontaktinotto toisiin lapsiin on hyvin niukkaa; hän ei ole ryhmässäoloaikana hakeutunut lasten seuraan, mutta esim. ruokapöydässä tai aamupiirissä nimittelee kuiskutteleamalla toisia lapsia - kohti katsomatta - "kakka, paska" ja tönii vaivihkaa vierustoveriaan. livari vaikuttaa ahdistuneelta pieneltä pojalta, joka jännittää edelleen tutun pienryhmänsä sosiaalisia tilanteita ja samalla ollen erittäin omaehtoinen. Hänen kanssaan keskusteleminen on vaikeaa, koska hän kaikissa arjen tilanteissa välttelee katsekontaktia aikuiseen ja vastustelee, "haraa" aikuisen ohjeita vastaan, käpertymällä fyysisesti pieneksi kippuraksi. (ryhmätyötaidot, tuen tarve)

Poika vielä tarvitsee tukea ristiriitatilanteissa. Puolustaminen voi usein tapahtua lyömällä tai potkimalla kaveria. Hän ei osaa perustella riidan syytä. Joskus hermostuu kovasti ilman syytä, eikä osaa tai halua kertoa miksi. (itsesääätely, tuen tarve)

Vuokolla ilmenee päiväkodissa voimakasta aistihakuisuutta/aistiyliherkkyyttä. Hänellä on voimakas tarve laittaa tavaroita suuhunsa. Hän pureskelee ja imeskelee kovia ja pehmeitä leluja, kyniä, askarteluhelmiä, nukenvaunujen superlon-työntöaisaa, koruja jne. Hän myös uittaa käsiään mielellään juoksevan vesihanan alla ja haluaa laittaa käsiään juomalasiin. Ruokaakin Vuokko napsii lautaselta mielellään sormin. Päivälevolle rauhoittuminen on vaikeaa, vaatteet tuntuvat joskus ikäviltä, liian kuumilta tai liian pörröisiltä. Vuokko viihtyy paljain jaloin, mielellään ilman sukkahousuja ja ulkonakin ilman käsineitä tai pipoa. Vuokko ilmaisee myös usein kovien äänien häiritsevän, hän laittaa kädet korvilleen ja komentaa itse kovaan ääneen muita olemaan hiljaa. (muu: aistiyliherkkyys, tuen tarve)

Ohjaava tapa kuvaa lapsen ominaisuuden ja esittää ajatuksen, kuinka kyseistä taitoa voisi vahvistaa tai taidon puutteessa lasta tukea. Ilmaus sisältää usein sekä tarkan kuvauksen lapsen toiminnasta tai olemisesta ja lisäksi esittää toimenpide-ehdotuksia.

Hienomotoriset taidot, esimerkiksi askartelussa ovat Vuokolla hyvät. Hän leikkaa tarkasti ja nopeasti, pujottelee, liimaa, värittää ja askartelea kaikenlaista erittäin mielellään. Askartelutuokioissa hän malttaa istua pitkiäkin aikoja paikoillaan ja keskittyy tehtävään hyvin. Vuokko selviytyy monista sellaisistakin askarteluista, joita muut ryhmän lapset eivät vielä tee. Juhlapyhinä hän saakin valita aikuisen kansista mieleisiä ja haastavampia töitä, koska on niissä niin näppärä.

Askarteluhetkiä on päiväkodissa käytetty myös palkintoina Vuokon suoriuduttua hyvin jostakin harjoiteltavasta asiasta. (hienomotoriset taidot, vahvuus)

Minttu kuuntelee satuja ja tarinoita mielellään ja osaa kertoa niistä jälkeensä. Hän käyttää monipuolista ja selkeästi ymmärrettävää kieltä ja kysyy, mikäli aikuinen sanoo jonkin uuden tai hassun sanan. Pitää loruista ja sanoilla leikkimisestä. Pyytää usein aikuista laulamaan tai loruttamaan tuttuja loruja, esim. ruokalaulut ja lorut. Usein yhdessä keksitäänkin uusia loruja esim. pukeutumis- tai odottelutilanteisiin. Kysyy aina, mikäli ei ymmärrä, pyytää tarkentamaan. Luetaan paljon kirjoja, sekä tietokirjoja että kuvasatukirjoja yhdessä että pidempiä tarinoita. (kielelliset taidot, vahvuus)

Puheterapeutin kanssa tiiviissä yhteistyössä tehdään Elmerin äänneharjoituksia ja sanan nimeämisen harjoituksia. Kun samoja asioita harjoitellaan puheterapiassa, kotona ja päiväkodissa, taidot kehittyvät yleistettäviksi arjen taidoiksi. Viittomat ja kuvat käytössä puheen rinnalla. Päiväkodin rooli Elmerin puheentuottamisen vahvistamisessa on tasapainon löytäminen. Tärkeintä on, että Elmeri kokee tulewansa hyväksytyksi ja ymmärretyksi, mutta samalla vaaditaan häntä toimimaan ajoittain osaamisensa ylärajoilla. Esimerkiksi rohkaisemalla tuottamaan enemmän sanahahmoja ja sanan alkuäänteitä. Reissuvihko käyttöön tukemaan kertovaa puhetta. (kielelliset taidot, tuen tarve)

Tunteiden säätelyyn Vuokko tarvitsee aikuisen tukea. Sekä iloisen riehakkaat tunteet että pahan mielen tunteet vievät Vuokon mukanaan ja hänen on vaikea ilman apua päästä rauhalliseen olotilaan. Tunnetilojen säätelyssä auttaa aikuisen rauhallinen läsnäolo, rauhallinen paikka ja tunteiden sanoittaminen sekä kuvittaminen. Myös tarkkaavaisuuteen ja keskittymiseen Vuokko tarvitsee edelleen jonkin verran tukea. Ryhmätilanteessa Vuokon keskittymistä on helpottanut se, että hänen istumapaikkansa on valittu siten, että hän näkee koko ryhmän yhdellä kertaa. (itsesäätely, tuen tarve)

Omaehtoisuus vaikeuttaa arjen toimintoja. Ennakointi uusista tilanteista kuvien avulla ja aikuisen välitön empaattinen tunnetuki ovat tärkeitä. Alati toistuva päivärytmi, päivän toistuva, selkeä struktuuri, muutaman (ei liian monen) toimintaa tukevan kuvan avulla toimiminen ja aikuisen antamista vaihtoehtoista valitseminen eri tilanteissa auttavat livaria toimimaan tilanteen mukaisesti ja oppimaan uusia asioita. --- Rajataan alue missä pukeutuu, kuvatuki (lista pukemisjärjestyksestä). livaria on vahdittava, ettei ketteränä ja nopeana ehdi karkaamaan esim. päiväkodissa ulkoa sisälle. (arjen taidot, tuen tarve)

Taulukosta 6 nähdään, että henkilökunnan ilmauksista 13,2 prosenttia oli tyyliältään ohjaavaa, 17,8 prosenttia toteavaa ja 69 prosenttia kuvailevaa.

Vahvuusilmauksista ohjaavaa oli vain 3,1 prosenttia, kun taas tuen tarve-ilmauksista ohjaavaa oli 45,2 prosenttia. Toteavaa ilmaisutapaa ei tuen tarve-

ilmauksissa esiintynyt lainkaan, kun taas vahvuuksien ilmauksissa toteavaa tapaa oli 21,9 prosenttia.

Koska ohjaavaa puhetta vahvuuksien kuvailussa oli vain 3,1 prosenttia ja tuen tarpeiden kuvailussa peräti 45,2 prosenttia, vahvistavat tulokset ennakkoletuksen, että lasten vahvuuksia kuvataan pintapuolisemmin kuin heidän tuen tarpeitaan.

Taulukko 6. Henkilökunnan ilmaisutavat.

	Vahvuusilmaukset		Tuen tarveilmaukset		Neutraalit ilmaukset		Ilmauksia yhteensä	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Toteava	21	21.9 %	0	0.0 %	2	100.0 %	23	17.8 %
Kuvaileva	72	75.0 %	17	54.8 %	0	0.0 %	89	69.0 %
Ohjaava	3	3.1 %	14	45.2 %	0	0.0 %	17	13.2 %
Yhteensä	96	100.0 %	31	100.0 %	2	100.0 %	129	100.0 %

Lapsikohtaisia eroja taulukossa 7 tarkastellessa huomataan, että lapsissa on kuvattu eri määrä ominaisuuksia; livarilla ominaisuuksia on mainittu vain 6, Jaakolla ja Kerkolla kummallakin 13. Etenkin lapsilla, joilla on vain vähän mainintoja ja tuen tarpeiden prosentuaalinen osuus on suurempi, olisi tärkeää, että kuvailut olisivat toteavaa ilmausta syvällisempiä. Jos vahvuusilmauksista puolet on tyyliltään lyhyitä ja toteavia, kuten Aapelilla, jäävät pidemmät, kuvailevammat ja ohjaavammat tuen tarpeet varmasti päällimmäisenä mieleen. Yksilöllisiä eroja tarkastellessa havaitaan myös, että tuen tarpeen ilmauksista jopa 100 prosenttia oli ohjaavaa (Jaakko), kun taas vahvuusilmauksista enimmillään 17 prosenttia oli tyyliltään ohjaavaa (Minttu). Koko aineistossa vastaavat luvut olivat: tuen tarpeiden ohjaavat ilmaukset 45,2 prosenttia, vahvuuksien ohjaavat ilmaukset 3,1 prosenttia.

Taulukko 7. Henkilökunnan ilmaisutavat lapsikohtaisesti.

Lapsen nimi	Ilmaisutapa	Vahvuus-ilmaukset		Tuen tarveilmaukset		Neutraalit ilmaukset		Yht.	Ilmaukset /lapsi
		N	%	N	%	N	%	N	N
Jaakko	Toteava	2	17	0	0	0	0	2	13
	Kuvaileva	10	83	0	0	0	0	10	
	Ohjaava	0	0	1	100	0	0	1	
Hilkka	Toteava	4	40	0	0	0	0	4	11
	Kuvaileva	6	60	1	100	0	0	7	
	Ohjaava	0	0	0	0	0	0	0	
Aurora	Toteava	2	22	0	0	0	0	2	10
	Kuvaileva	6	67	1	100	0	0	7	
	Ohjaava	1	11	0	0	0	0	1	
Floora	Toteava	2	25	0	0	0	0	2	9
	Kuvaileva	6	75	1	100	0	0	7	
	Ohjaava	0	0	0	0	0	0	0	
Kerkko	Toteava	2	18	0	0	0	0	2	13
	Kuvaileva	9	82	2	100	0	0	11	
	Ohjaava	0	0	0	0	0	0	0	
Veikka	Toteava	1	13	0	0	0	0	1	10
	Kuvaileva	7	87	1	50	0	0	8	
	Ohjaava	0	0	1	50	0	0	1	
Hannes	Toteava	2	29	0	0	0	0	2	9
	Kuvaileva	5	71	1	50	0	0	6	
	Ohjaava	0	0	1	50	0	0	1	
Vuokko	Toteava	1	13	0	0	1	100	2	12
	Kuvaileva	6	74	2	67	0	0	8	
	Ohjaava	1	13	1	33	0	0	2	
Minttu	Toteava	2	33	0	0	1	100	3	10
	Kuvaileva	3	50	2	67	0	0	5	
	Ohjaava	1	17	1	33	0	0	2	
Iivari*	Toteava	0	0	0	0	0	0	0	6
	Kuvaileva	3	100	1	33	0	0	4	
	Ohjaava	0	0	2	67	0	0	2	
Lyydia*	Toteava	0	0	0	0	0	0	0	7
	Kuvaileva	4	100	1	33	0	0	5	
	Ohjaava	0	0	2	67	0	0	2	
Aapeli*	Toteava	3	50	0	0	0	0	3	11
	Kuvaileva	3	50	3	60	0	0	6	
	Ohjaava	0	0	2	40	0	0	2	
Elmeri*	Toteava	0	0	0	0	0	0	0	8
	Kuvaileva	4	100	1	25	0	0	5	
	Ohjaava	0	0	3	75	0	0	3	
Yhteensä		96		31		2		129	

Muuta mielenkiintoista aineistosta löytynyttä

Kolme vanhempaa kertoi henkilökunnalta saadun tiedon olevan erilaista eri henkilöiltä.

Eri hoitajilta saa erilaista tietoa. Tähän vaikuttaa työntekijän kokemus ja luonne.

Viestien saaminen vaihtelee ihan hirveän paljon. Kaikilla on kiire ja aina ei ehdi jäädä juttelemaan. Osa hoitajista kertoo lyhykäisyydessään miten on mennyt ja sitten toiset kertovat ihan kaiken toilailun.

Palaute riippuu paljon ohjaajasta. Toisilta tulee pelkkää negatiivista palautetta, jolloin itse miettii, että onko lapsen ja ohjaajan välillä jotain "kitkaa". Kun taas toisilta ohjaajilta saa sekä negatiivista että positiivista palautetta.

Tämä löydös osoittaa, että positiiviselle pedagogiikalle ja tietoiselle vahvuuksien huomioimiselle on tarvetta. Yksi vanhemmista kirjoitti saaneensa lapsestaan ainoastaan negatiivista palautetta joltain tai joiltakin päiväkodin henkilökunnalta. Tämä osoittaa suuria puutteita vuorovaikutuksessa ja on huolestuttavaa myös tutkimusten valossa. Vehkakoski (2007, 6) havaitsi tutkimuksessaan, että asiakirjojen kieli muokkaa myös vanhempien käsitystä omasta lapsestaan. Kasvattajien käyttämä kieli muokkaa tapoja ja tottumuksia arjen tasolla (Seligman ym. 2009, 294; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 28-30), joten on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota puhetapaan ja ilmapiiriin. Myönteisiin asioihin keskittyminen ja myönteisen oppimisilmapiirin luominen antavat vahvan pohjan hyvinvoinnille ja parantavat myös oppimissuorituksia (Seligman ym. 2009, 304; Norrish ym. 2013, 149-150).

Aineistosta on myös löydettävissä positiivisen pedagogiikan PERMA-mallin (Seligman 2011) mukaisia ilmauksia. *Positiivisista tunteista* on runsaasti mainintoja, kun lasta on kuvattu esimerkiksi iloiseksi, hyväntuuliseksi ja hauskaksi tai ilmennetty hyvää mieltä kuvailemalla lasta ihanaksi tai suloiseksi. Ilmauksissa on myös kuvattu päiväkodin hyvää ilmapiiriä.

Sitoutumisesta on mainintoja lähinnä keskittymiskyvyn ja leikkitaitojen kuvailussa. Lapsen ryhmään sopeutumisesta on kerrottu usein ja nopeaa ja vaivatonta uuteen

ryhmään sopeutumista on pidetty toivottavana sekä vanhempien että henkilökunnan kirjoituksissa.

Sosiaalisten suhteiden kuvailemiseen on käytetty paljon tilaa. Kuvauksissa painottuvat sosiaaliset taidot; erityisesti kavereiden ja aikuisten kanssa toimiminen. Pedagogisissa asiakirjoissa mainitaan usein vanhempien esille tuomia asioita ja vanhemmat mainitsevat päiväkodin henkilökunnan omissa kirjoituksissaan. Yhteistyö kodin ja päiväkodin välillä koetaan erittäin tärkeäksi molemmissa kirjoituksissa.

Merkityksellisyttä on kuvailtu kertomalla, mistä asioista lapsi on kiinnostunut. Osallisuuden termillä on puolestaan kuvattu, mihin asioihin lapsi on saanut elämässään vaikuttaa. Vanhempien kirjoituksissa mainitaan myös lapselle tärkeitä ja merkityksellisiä ihmisiä tai lemmikkieläimiä.

Saavuttamisesta kerrottiin asetettujen tavoitteiden ja onnistumisen kokemusten kautta. Kirjoituksissa mainittiin lapsen olevan ylpeä saavutuksistaan ja ilmaukset *iso tyttö, reipas poika* kuvasivat näitä onnistumisia.

Yhteenveto tuloksista

Sekä vanhempien että henkilökunnan aineistossa lasten vahvuuksia kuvattiin enemmän kuin tuen tarpeita. Henkilökunnan ilmauksista 74 prosenttia oli vahvuuksia kuvaavia ja vanhempien ilmauksista 76 prosenttia. Erityistä tukea saavilla lapsilla vahvuuksia kuvattiin vähemmän.

Petersonin ja Seligmanin (2004) määrittelemiä luonteenvahvuuksia aineistosta löytyi 16. Eniten lapsissa mainittiin ystävällisyyden, uteliaisuuden, ryhmätyötaitojen, innostuksen ja luovuuden vahvuuksia. Mainitut luonteenvahvuudet olivat samansuuntaisia kuin Parkin ja Petersonin (2006) tekemässä tutkimuksessa.

Päiväkodin henkilökunnan tapa kuvailla lasten vahvuuksia on enimmäkseen kuvailevaa (75%), kuten myös tuen tarpeiden kuvailu (55%). Merkittävää eroa oli

ohjaavan ja toteavan tavan esiintymisessä; vahvuuksien kuvailussa ohjaavaa tapaa oli vain 3 prosenttia, kun taas tuen tarpeiden kuvailussa sitä oli 45 prosenttia.

Toteavaa tapaa ei esiintynyt lainkaan lasten tuen tarpeiden kuvailussa, vahvuuksien kuvailussa sitä oli 22 prosenttia.

8 Luotettavuus

Tässä tutkielmassa on pyritty luotettavuuteen raportoimalla tutkimuksen kulku mahdollisimman tarkasti. Luotettavuutta tarkastellaan käyttämällä Lincolnin ja Guban (1985) määrittelemiä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden käsitteitä: uskottavuus (credibility), siirrettävyys (transferability), riippuvuus (dependability) ja vahvistettavuus (confirmability). Myös Tahkokallio (2014, 223) on käyttänyt näitä käsitteitä väitöstutkimuksessaan.

Uskottavuus

Uskottavuudella tarkoitetaan tutkimuksen totuusarvoa. Tämän tutkielman aineistona olevia pedagogiset asiakirjoja ei ole laadittu tätä tutkimusta varten, joten ne antavat totuudenmukaisen kuvan tutkimusaiheesta. Myös vanhemmille jaetut kyselylomakkeet antavat rehellisen kuvan aiheesta, koska tutkimuksen tarkkaa aihetta ei paljastettu osallistujille. Näin he eivät ole muokanneet vastauksiaan korostamalla joko lasten vahvuuksia tai tuen tarpeita. He ovat vastanneet juuri sen, mitä ensimmäisenä tulee mieleen.

Vaikka aineisto ei antanut täysin kattavaa vastausta kaikkiin tutkimuskysymyksiin, on aineiston keräämisessä pyritty perusteellisuuteen. (Lincoln & Guba 1985, 301.) Tutkimuskysymysten kannalta olisi voinut saada enemmän tietoa muotoilemalla kysymykset toisin, mutta totuudellisuus olisi saattanut kärsiä. Siksi tehtiin tämä valinta.

On mahdollista, että vaikka kyselylomakkeissa pyydettiin vanhempia kertomaan viimeisen vuoden aikana saadusta tiedosta, he ovat voineet vastata päällimmäisenä mieleen tulevan asian mukaisesti. Vastaus ei siis anna välttämättä kattavaa kuvaa koko vuodesta, vaan vanhempien vastauksissa saattaa korostua viimeisimmän viikon tai kuukauden ajatukset.

Aineistoa on luokiteltu teorian ja tutkimuskysymysten pohjalta olennaisiin luokkiin ja pyritty siten löytämään aineiston totuudenmukaiset tulokset. Tulokset on pyritty raportoimaan mahdollisimman tarkasti.

Tässä tutkielmassa saatujen tulosten luotettavuuteen on voinut vaikuttaa se, että tulokset ovat yhden tutkijan näkemys aineistosta. Objektiivisuuteen on pyritty tarkastelemalla aineistoa matriisin mukaisesti ilman ennakkokäsityksiä. Silti on mahdollista, että toinen tutkija tulkitsisi samasta aineistosta tutkimuksen kannalta oleelliset seikat toisenlaisiksi. Tutkimuksen totuudenmukaisuutta ja läpinäkyvyyttä lisäävät tulosten esittelyyn lisätyt autenttiset lainaukset. (Tahkokallio 2014, 224-226.)

Siirrettävyys

Siirrettävyydellä viitataan siihen, voiko tutkimuksen tuloksia soveltaa toisessa kontekstissa. Tässä tutkielmassa on pyritty kuvaamaan tutkimuksen etenemisen mahdollisimman tarkasti ja lisäksi on käytetty autenttisia lainauksia tulosten esittelyssä. Siten on pyritty mahdollistamaan se, että tuloksia voi soveltaa esimerkiksi toisiin päiväkotiyhteisöihin. Tuloksia on pyritty esittämään aikaisempien tutkimusten valossa, mutta kytkentöjä muihin vastaaviin tutkimuksiin oli hyvin niukasti. Siirrettävyys olisi parempi, jos samankaltaisia tutkimuksia olisi saatavilla enemmän. Raportoinnissa on pyritty tarkkaan ja rehelliseen kuvaukseen tutkimuksen ja sen tulosten analysoinnin etenemisestä.

Tutkimuksen konteksti ja sen otosjoukko on kuvattu niin tarkasti kuin se tutkittavien anonymiteetti huomioiden on mahdollista. Tämä auttaa tulosten siirrettävyyden arvioinnissa.

Riippuvuus

Lincolnin ja Guban (1985, 317–318) mukaan riippuvuuden avulla arvioidaan koko tutkimusprosessia, aineistoa, tuloksia ja tulkintoja alkuperäisen aineiston perusteella.

Riippuvuutta arvioitaessa otetaan huomioon tutkimusprosessin konsistenssi sekä sen toistettavuusmahdollisuudet. Tämä tutkimus on helposti toistettavissa, jolloin myös vertailu tämän tutkielman tuloksiin mahdollistuu. Tutkielman ajankohtaisuutta

arvioitaessa (Tahkokallio 2014, 228) huomio kiinnittyy positiivisen psykologian ja positiivisen pedagogiikan verrattain lyhyeen historiaan ja siihen, että sen tunnettavuus on aivan viime vuosina, aineiston keräämisen jälkeen kasvanut räjähdysmäisesti. Tänä vuonna kerätyssä aineistossa ilmiö saattaisi näyttäytyä jo toisenlaisena.

Vaikka tutkielman teko oli pitkäaikainen prosessi, unohtamista ei ole tapahtunut, koska koko aineisto on ollut kokoajan saatavilla alkuperäisessä muodossaan. Tämä lisää tutkielman sisäistä luotettavuutta.

Vahvistettavuus

Vahvistettavuus liittyy koko tutkimusprosessin toteutuksen arvioimiseen. Tässä tutkielmassa on pyritty objektiivisuuteen, mutta tuttujen lasten ja tuttujen aikuisten mukanaolo on voinut vaikuttaa joko vastaajiin tai tutkijan tulkintoihin. Vanhemmat ovat oletettavasti vastanneet totuudenmukaisesti, eivätkä ole pyrkineet joko kaunistelemaan vastauksiaan kohteliaisuussyistä tai kriittisillä vastauksillaan pyrkineet vaikuttamaan korjaavasti lapsensa tulevaan arkeen päiväkodissa. Tästä syystä otosjoukkoon valikoitiin myös kaksi tutkijan ryhmän ulkopuolista perhettä. Objektiivisuuteen on pyritty analyysi- ja raportointivaiheessa omia ja tuttujen tekstejä tarkastellessa. On pyritty irrottautumaan henkilökohtaisuudesta ja ottamaan etäisyyttä aineistoon. (Lincoln & Guba 1985, 323.) Etäisyyden ottamisessa auttoi se (valitettava) seikka, että tutkielman tekeminen viivästyi ja aineiston keruun ja tutkielman analyysivaiheen välille kertyi peräti kaksi vuotta. Aineistoon oli siten helpompi suhtautua puolueettomasti.

Sisällönanalyysiä on kritisoitu helpoksi valinnaksi, jossa aineisto vain luokitellaan uuteen järjestykseen vailla varsinaista analyysiä ja tutkijan omaa pohdintaa (Salo 2015, 166). Tässä tutkielmassa kuitenkin toteutuu laadullisen tutkimuksen idea; löytää aineistosta jotakin uutta tai uudella tavalla kuvattua tietoa.

Tässäkin tutkielmassa kvantifioitiin tuloksia, mitä myös on sisällönanalyysissä kritisoitu (Salo 2015, 175). Vaikka aineisto on pieni ja numerot eivät kerro koko

totuutta, antavat taulukot kuitenkin helposti havaittavan ja luotettavan kuvan ilmiön esiintymisestä.

Taatakseen kvantifioinnin oikeellisuuden, luvut tarkistettiin monessa vaiheessa ja niitä kerättiin eri taulukoihin ja taulukoiden numeroita verrattiin toisiinsa. Analyysin edetessä tarkistettiin, että aiemmat luvut ja luokittelutavat ovat yhteneväiset, ettei tietoa ole kadonnut tai ettei se ole muuttunut analyysivaiheiden välissä

Sisällönanalyysi jätti analyysin hieman pinnalliseksi, syvempää tulkintaa olisi tarjonnut puhtaasti diskurssianalyttinen lähestymistapa aineistoon. Syvyyttä pyrittiin tuomaan sisällönanalyysin tulkinnalla sekä yhden tutkimuskysymyksen diskurssianalyysillä.

Tutkimuksessa mukana olleille taattiin ehdoton luottamuksellisuus ja nimettömyys. Vaikka tutkija työskenteli tutkimuksessa mukana olleiden lasten päiväkodissa, ei mitään tutkimuksen kautta saatuja tietoja paljastettu työyhteisölle tai muille ulkopuolisille. Kyselylomakkeiden kautta saadut tiedot ovat toki voineet vaikuttaa tutkijan tapaan työskennellä päiväkodissa aineistonkeruun jälkeen.

Tämän tutkielman tutkimusaineistona olleet pedagogiset asiakirjat säilyvät alkuperäisinä Helsingin kaupungin Efficatietojärjestelmässä. Käsiteltävänä oleva anonymisoitu aineisto säilytetään tutkijalla. Aineistoa ei ole lupa käyttää muihin tutkimuksiin.

9 Pohdintaa

Tämä tutkielma sai alkunsa arjen havainnostani ja oletuksestani, että aikuiset kiinnittävät enemmän huomiota lasten tuen tarpeisiin kuin heidän vahvuuksiinsa. Pedagogiset asiakirjat tuntuivat lukiessani olevan pahimmillaan listoja lasten puutteista. Erään päivähoidon ammattilaisen kuulin tuskailevan tulevaa varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelua, koska lapsi osaa jo kaiken. Hän koki hankalana, että lapsella ei ollut mitään kehityksellisiä haasteita, mistä vanhemman kanssa keskustella. Kuinka asettaa toiminnalle tavoitteita, jos lapsi osaa jo kaiken tarvittavan ja on muutenkin käyttäytymiseltään toivotunlainen?

Varhaiskasvatuksen erityisopettajana olen joutunut pitämään erityistä tukea tarvitsevien lasten puolta erilaisissa sijoituskokouksissa, joissa päätetään erityisen tuen resursseista. Tilaisuuksissa on tullut ikävä tunne, että se lapsi, joka kaikkein ongelmallisimmaksi ja toivottomimmaksi kuvataan, saa tarvitsemansa tuen. Epäilytti, kuinka paljon positiivista lapsesta uskaltaa mainita, ettei hän vain ”liian hyvänä” jää tarvitsemaansa tukea vaille. Ajattelin tällaisen toimintakulttuurin olevan pähkähullua. Tuen tarpeiden listaamisen lisäksi tulisi tietoisesti kiinnittää huomiota lapsen vahvuuksiin, arvostaa niitä ja vahvuuksien kautta tukea lasta saavuttamaan tavoiteltavat taidot.

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, kuvataanko lapsissa todellakin enemmän tuen tarpeita kuin vahvuuksia, kuvataanko tuen tarpeet vahvuuksia konkreettisemmin ja mitä luonteenvahvuuksia aineistosta löytyy. Kiinnostus luonteenvahvuuksiin nousi tarpeesta saada varhaiskasvatukseen lisää yhteisesti ymmärrettyjä termejä, joilla lasten vahvuuksia voisi kuvailla.

Onneksi tässä tutkielmassa havaittiin, että sekä varhaiskasvatuksen henkilöstö että lasten vanhemmat kuvasivat enemmän lasten vahvuuksia kuin heidän tuen tarpeitaan. Lapsen vahvuudet huomioiva toiminta edistää positiivisen vuorovaikutuksen rakentumista, kohentaa mielialaa ja tuo työskentelyyn voimavaroja. (Kumpulainen ym. 2014, 230; Seligman ym. 2009, 294; Leskisenoja 2016) Vahvuuksien suhteellisesti suurempi osuus on tärkeä löydös myös siksi,

että ihmisen aivot ovat herkistyneet huomaamaan negatiiviset asiat myönteisiä helpommin (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 18-19, 50).

Tutkielman tulos ei siis osoittanut varhaiskasvatuksessa niin suurta ongelmakeskeisyyttä kuin epäilin. Ehkä tämä johtuu juuri ihmisen varhaisesta taipumuksesta kiinnittää huomiotaan negatiivisiin asioihin; ongelmakeskeiset kirjoitukset varastivat huomioni ja jäivät päällimmäisenä mieleen. Asiakirjoja kirjoittaessa tasapainoilu on haastavaa; tuen tarpeet on ehdottomasti ja selkeästi mainittava asiakirjoissa, jotta lapsi saa tarvitsemansa tuen. Arvostava tapa kirjoittaa lapsesta on sellainen, että myös hänen vahvuutensa tulevat selkeästi esille. Lukijalle, etenkin lapsen vanhemmalle pitää tulla tunne, että hänen lapsensa on arvokas omana itsenään. On syytä huomioida, että pedagogiset asiakirjat ovat sekä kuvauksia asiakkaille ja yhteistyötahoille, että myös pedagogista toimintaa ohjaavia asiakirjoja. Vahvuuksiin keskittyvä kirjoitustapa sekä kuvaa että muokkaa todellisuutta (Seligman ym. 2009, 294).

Perusopetukseen verrattuna varhaiskasvatuksessa on oiva mahdollisuus vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön ja vahvuuksiin keskittyvään keskusteluun. Päivittäisissä kohtaamisissa maininnat lapsen vahvuuksista jäävät varmasti vanhempien mieleen ja edesauttavat myönteisen kasvuympäristön syntymistä niin kotona kuin päiväkodissa.

Lasten yksilöllisiä eroja tarkastellessa tuloksista havaittiin, että toisissa lapsissa oli mainittu enemmän ominaisuuksia kuin toisissa. Etenkin erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla oli vähemmän ominaisuuksia kuvaavia mainintoja (12-14 kappaletta) kuin tavanomaisesti kehittyneillä lapsilla (13-25 kappaletta). Tällöin yksikin mainittu tuen tarve saa prosentuaalisesti suuremman merkityksen kuin sellaisen lapsen kohdalla, jolla vahvuuksia on mainittu enemmän. Pohdin, voisivatko lapsen tavanomaista vähäisemmät taidot vaikuttaa kuvauksen niukkuuteen ja vahvuusmainintojen vähäiseen määrään. Vai onko kyseessä jo johdannossa pohtimani seikka, että asiakirjoissa halutaan taata lapselle hänen tarvitsemansa tuki, ja siksi korostetaan tuen tarvetta. Mietin, millä keinoin turvattaisiin myös erityistä tukea tarvitseville lapsille sellainen kirjaamis- ja kuvaamistapa, että heidän kohdallaan uskalletaan rohkeasti mainita lapsella olevia vahvuuksia. Koska lapsen

lähiaikuisten käyttämä puhe muokkaa lapsen käsitystä itsestään, on tärkeää luoda puheella myönteistä minäkuvaa.

Ratkaisuna varhaiskasvatussuunnitelmien kirjaamiseen voisi olla lapsista tehtävä jatkuva havainnointi. Kun havaintoja lapsen arjesta kirjataan päivittäin tai viikoittain, lisääntyy lapsituntemus ja sitä kautta myös vahvuudet todennäköisesti nousevat paremmin esille. Aikuisten tekemä tietoinen päätös vahvuuksiin keskittymisestä muokkaa kirjaamis- ja puhetapaa varmasti myönteisempään suuntaan. Ennen varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelua vanhemmille voi antaa oman lomakkeen täytettäväksi, jossa heitä ohjataan keskittymään lapsensa vahvuuksiin.

Huolestuttavaa tuloksissa on löydös lapsesta, jonka kohdalla sekä henkilökunta että vanhemmat kuvaavat ainoastaan 50 prosenttia vahvuuksia. Sekä vanhemmat että henkilökunta ovat maininneet lapsella olevan kolme vahvuutta ja kolme tuen tarvetta. Kuinka tämä lapsi nähdään? Millaista kannustusta hän saa? Tuleeko hyväksytyksi omana itsenään? Tällaisen lapsen kohdalla luonteenvahvuudet voisivat tuoda kaivattavan tavan kuvata lasta, jos taitoja puuttuu, olemisesta voidaan kehua. Keskustelussa voisi asettaa luonteenvahvuuksia paperilapuilla esille nähtäväksi, jotta havainnot ja keskustelu keskittyvät lapsen myönteisiin puoliin.

Erityispedagogiikan varhaisten esikuvien, lääketieteen ja psykologian, näkökulmasta ilmenevät ongelmat paikallistetaan yksilöön, johon myös korjaustoimet kohdistetaan (Moberg 2015, 14). Uusi lapsen varhaiskasvatussuunnitelma onkin hyvä, koska enää ei arvioida vain lasta vaan aikuisten ja koko ryhmän toimintaa. Mahdolliset pulmatkin nähdään koko systeemiä koskevin, ei vain yksittäisessä lapsessa. Ratkaisukin löytyy nimenomaan systeemisestä toiminnasta, ei yksittäistä lasta korjaamalla.

Aineistossa mainittiin 16 luonteenvahvuutta Seligmanin ja Petersonin määrittelemistä 24 luonteenvahvuudesta. Vaikka luonteenvahvuuksien teoriapohja on kiistanalainen (Huebner & Hills 2001, 88-93; Kristjansson 2012, 93-95), soveltuvat luonteenvahvuuksien termit mielestäni suomalaiseen

varhaiskasvatukseen. Ne tuovat tarvittavat lisän keskusteluun ja ohjaavat havainnointia lapsen vahvuuksiin. Käsitteet on hyvä käydä yhdessä läpi, jotta kaikki ymmärtävät, mitä luonteenvahvuustermeillä lasten kohdalla tarkoitetaan. Luonteenvahvuusjaottelu ja tutkimukset on pääasiassa tehty aikuisilla tai nuorilla ja kuvaukset luonteenvahvuuksista ovat aikuisten toiminnan kautta esiteltyjä.

Käytettiin sitten luonteenvahvuustermejä tai muita vahvuusilmauksia, yhteinen päätös kiinnittää huomiota myönteisiin asioihin ja sanoa ne ääneen kannattaa varmasti. Tutkimusten mukaan hyvinvoinnin kannalta tärkeät luonteenvahvuudet kiitollisuus, uteliaisuus, sinnikkyys, ystävällisyys ja toiveikkuus voisivat ainakin olla havainnoitavien vahvuuksien kärkipäässä.

Luonteenvahvuuksia voi käyttää esimerkiksi aikuisten kesken viikoittaisissa tiimipalavereissa, joissa arvioidaan mennyttä toimintaa ja asetetaan tavoitteita tulevalle toiminnalle. Lapsia ja koko ryhmää voi lähestyä luonteenvahvuuksien kautta; mitä vahvuuksia yksilöllä on ja löytyykö koko ryhmän toiminnassa ilmenevää vahvuutta. Itse ainakin tunnistan, että joku vuosi lapsiryhmä on ollut tosi rohkea ja innokas kokeilemaan uusia asioita, kun toisena vuonna taas ryhmän vahvuutena on ollut ystävällisyys toisia kohtaan.

Vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä on hyvät mahdollisuudet keskittyä lasten vahvuuksiin. Vanhempien kanssa on hedelmällistä keskustella, mitä he lapselleen toivovat ja mitkä heidän mielestään ovat lapsen vahvuudet. (Seligman ym. 2009, 293.) Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa ohjataan kuvaamaan lapsen kiinnostuksen kohteita ja vahvuuksia ja pääkaupunkiseudulla käytössä olevassa Hyve4-mallissa kirjataan otsikoiden avulla kultakin kehityksen osa-alueelta sekä lapsen vahvuudet että tuen tarpeet. Pedagogisissa asiakirjoissa on mahdollisuus huomioida selväsanaisesti lapsen vahvuudet. Tämä on merkityksellistä lapsen itsetunnon kehittymiselle, koska vahvuudet voivat toimia voimaannuttavina työkaluina haastavissa oppimistilanteissa. (Uusitalo-Malmivaara 2014b, 50.) Uskon myös siihen, että puheet ja ajatukset luovat todellisuutta. Se, mihin kiinnitämme huomiota, vahvistuu.

Kouluikäisillä on toteutettu ainakin kaksi suomalaista vahvuusperustaista toimintatutkimusta (Vuorinen 2016, Leskisenoja 2016). Olisi mielenkiintoista toteuttaa vastaava interventio varhaiskasvatusikäisillä. Tämä voisi tuoda jotain oleellista esille luontenvahvuuksien soveltamisesta alle kouluikäisille.

Alle kouluikäisissä lapsissa voi tunnistaa erilaisia luontenvahvuuksia. Vahvuuspuhe ylläpitää myönteisyyttä ja ohjaa havainnointia. Pienetkin lapset osaavat pohtia, missä he ovat parhaimmillaan, mistä he pitävät ja minkälaiset puuhut sujuvat heiltä hyvin. (Seligman ym. 2009, 304.) Mikäli vahvuuksia on hankala tunnistaa itsessään ja omassa toiminnassaan, voi niitä havainnoida esimerkiksi satuhahmoissa. Satujen päähenkilöiden ja lastenlaulujen kautta saattaa olla helpompi päästä vahvuuksien ilmenemisen havainnointiin. Voidaan miettiä, mikä on Punahilkkan vahvuus tai minkälaisessa tilanteessa Supermies osoittaa rohkeutta.

Vahvuuksien tunnistamisesta on hyötyä etenkin haastavissa tilanteissa. Esimerkiksi lapsi, jonka vahvuutena on kauneuden arvostus, ei halua maistaa ruokaa, hänet voi houkutella maistamaan asettamalla ruoan kauniisti lautaselle. Uteliaan, mutta käden töihin vastahakoisen lapsen saa houkuteltua maalaamisen saloihin keskittymällä aluksi värien sekoittamiseen ja tutkimiseen.

Vahvuuksiin keskittymisessä ei ole kyse tyytymisestä vallitsevaan olotilaan, vaan siihen kuuluu vahvasti positiivisen pedagogiikan tavoitteellisuuden asenne. Myös Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen teoria tukee ajatusta, että oppimista tapahtuu eniten toiminnassa, joka on hieman haastavampaa kuin mukavuusalueella pysyttelemisen. Onnistumisen kokemukset ja omien vahvuuksien huomaaminen saavat lapsen uskomaan omiin kykyihinsä. (Leskisenoja 2016, 51; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 22; Uusiautti 2014, 91.)

Tuloksissa havaittiin, että ainoastaan 13 prosenttia päiväkodin henkilökunnan kirjoituksista oli tyyliltään ohjaavaa. Mielestäni tämä on todella vähän. Varhaiskasvatuksen ammattilaisilla pitäisi olla rohkeutta tehdä toimintasuosituksia lapsen kehityksen tukemiseksi. Asiakirjoja olivat kirjoittaneet kaksi erityislastentarhanopettajaa, yksi lastentarhanopettaja ja neljä lastenhoitajaa, joten

koulutusvajeesta ei pitäisi olla kyse. Asiakirjojen tyyli saattoi olla sellainen, että lapsen ominaisuudet, vahvuudet ja tuen tarpeet oli kuvattu toisaalla, ja varsinaiset tavoitteet ja toimintaehdotukset puolestaan toisaalla sillä tavoin, etteivät ne tämän tutkielman analyysi- ja luokittelumenetelmillä ilmenneet tuloksissa.

Tuloksissa havaittiin, että päiväkodin henkilökunta kuvaa lasten tuen tarpeita konkreettisemmin ja ohjaavammin kuin heidän vahvuuksiaan. Tämä vahvistaa ennako-oletusta. Tuen tarpeiden ilmauksista 45 prosenttia oli tyyliiltään ohjaavaa, kun taas lyhyttä, toteavaa ilmaisutapaa ei esiintynyt lainkaan. On hyvä, että lapsen tuen tarve kuvataan selkeästi ja ehdotetaan konkreettisia toimintatapoja lapsen tukemiseksi. Kun lapsen tarvitsema tuki ja arjen haasteet kuvataan esimerkkien avulla, jää väärin tulkintojen mahdollisuus vähäiseksi. ”Villiä” lasta on vaikeampi tukea kuin ”ruokapöydässä levottomasti liikehtivää”.

Vahvuuksien ilmauksissa toteavaa tapaa oli 22 prosenttia kaikista vahvuusilmauksista, kun taas ohjaavaa tapaa oli vain 3 prosenttia. Tämä saattaa johtua siitä, että ajatellaan positiivisen maininnan riittävän sellaisenaan. On mukava kuulla lapsen olevan iloinen, suloinen, ystävällinen ja utelias, mutta vielä parempaa olisi kuulla, kuinka nämä ominaisuudet arjen toiminnassa ilmenevät. Näiden hienojen ominaisuuksien ja taitojen varaan voisi rakentaa monia uusia taitoja.

Tämän tutkielman myötä minua jäi kiinnostamaan, mitä tutkimukseen osallistuneille lapsille tänä päivänä kuuluu. Olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka opettajat kuvailisivat heitä esiopetusvuonna tai peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Entä vanhemmat? Ovatko samat luonteenvahvuudet tunnistettavissa heissä muutaman vuoden kehityksen ja oppimisen myötä?

Analyysin pinnallisuus jäi hieman harmittamaan. Diskurssianalyttinen tutkimus, kuten Vehkakosken (2003, 2007) toisi syvempää tulkintaa varhaiskasvatuksen asiakirjojen tai lastentarhanopettajien tavasta kuvata lapsia. Odotan mielenkiinnolla Noora Heiskasen väitöstutkimuksen valmistumista. Hän tutkii erityistä tukea saavien lasten varhaiskasvatussuunnitelmia ja muita pedagogisia asiakirjoja (ks. Siljamäki 2018). Myös lasten oma ääni olisi mielenkiintoista saada

kuuluville, kuten uusien Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 30) henkeen kuuluu. Osallisuus toteutuu toimintakulttuurissa, jossa lapsi saa myönteisiä kokemuksia kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta.

Viimeisen kymmenen vuoden aikana positiivinen psykologia ja positiivinen pedagogiikka ovat tulleet tunnetuiksi ja monenlaista koulutusta aiheesta on tarjolla sekä varhaiskasvatuksen ammattilaisille että lasten vanhemmille. Olisi mielenkiintoista vertailla vanhoja ja uusia asiakirjoja ja tutkia, kuinka kirjoittamistapa on muuttunut, tai onko se muuttunut?

Uskon, että uuden varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden myötä ammatillisuus asiakirjoissa ja vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä lisääntyy. Huomiota ohjataan päiväkodin henkilökunnan tapaan toimia ja vaatimus jatkuvasta toiminnan havainnoinnista, arvioimisesta ja kehittämisestä on kirjattu velvoittavaan asiakirjaan. Ammatillisuuden lisäämisen ohella on huolehdittava, että varhaiskasvatuksen perinteisen yhteistyön parhaat puolet - luottamus ja luonteva kohtaaminen - säilyvät myös.

Lopuksi lainaan yhden tutkimukseen osallistuneen vanhemman kirjoitusta. Tässä mielestäni yksinkertaisuudessaan näkyy tavoiteltava vahvuuksiin keskittyvä yhteistyötapa.

Hänen sosiaaliset taidot kuulostivat kehittyneemmiltä kuin päivähoidon aloitushetkellä. Tyttö leikki hienosti muiden lasten kanssa ja myös itsekseen. Häntä on kehuttu ystävälliseksi ja avuliaaksi muita kohtaan. Hänen kiipeilytaitoaan on myös kehuttu ja sanottu että joku liikuntaharrastus voisi sopia. Olen kuullut yhteisistä hauskoista hetkistä ja siitä, mitä koko ryhmän kanssa on tehty yhdessä. Saamani tieto on vahvistanut ajatukseni, että tyttö on kehittynyt normaalisti ja hän nauttii päiväkodissa olemisesta. Loman jälkeisen päiväkotipäivän jälkeen hän totesi: "Tämä oli maailman paras päivä." Kokonaisuudessaan palaute on ollut positiivista ja kannustavaa.

Lähteet

- Aaltonen, R., Lehtinen, T., Leppänen, K., Peltonen, T., Tarvo, M-T., Tuunainen, P. ja Viherä-Toivonen, A. (2008). *Havainnointi ja pedagoginen tuki 3-5-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa*. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Oppaita ja työkirjoja 2008:3.
- Cozby, P.C. (2007). *Methods in Behavioral Research*. New York: McGraw-Hill.
- Fredrickson, B. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Flyvbjerg, B. (2007). Five Misunderstandings about case-study research. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Eds.) *Qualitative Research Practise*. (pp. 390-405). London & Thousand Oaks: Sage.
- Green, S. (2014). Positive Education: An Australian Perspective. In M.J. Furlong, R. Gilman & E.S. Huebner (Eds.) *Handbook of Positive Psychology in Schools*. (pp. 401-415). New York: Routledge.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. (2014). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima*. (s. 264-280). Juva: PS-kustannus.
- Huebner & Hills (2011). Does the positive psychology movement have legs for children in schools? *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 88-94.
- John, O. & Srivastava, S. (1999). The Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement and Theoretical Perspectives. In L. Pervin & O.P. John (Eds.) *Handbook of personality. Theory and research*. New York: Guildford Press.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (1993). *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (1999). *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Kristjansson, K. (2012). Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles? *Educational Psychologist*, 47(2), 86-105.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima*. (s. 224-242). Juva: PS-kustannus.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 446-457). Tampere: Vastapaino.

- Lappalainen, K., Savolainen, H., Kuorelahti, M. & Epstein, M. (2009). An International Assessment of the Emotional and Behavioral Strengths of Youth. *Journal of Child and Family Studies*, 2009(18), 746-753.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. (2007). *Kasvatuspsykologia* (2. uudistettu painos). Helsinki: WSOY
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytännöt kouluiloin edistäjinä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Linley, P.A., Maltby, J., Wood, A. M., Joseph, S., Harrington, S., Peterson, C., Park, N. & Seligman, M.E.P. (2007). Character strengths in the United Kingdom: The VIA Inventory of Strengths. *Personality and Individual Differences*, 2007(43), 341-351.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (2015). *Erityispedagogiikan perusteet* (3. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012) How do the Finnish family policy and early education system support the well-being, happiness and success of families and children? *Early Child Development and Care*, 182:(3-4), 291-298.
- Norrish, J., Williams, P., O'Connor, M. & Robinson, J. (2013). An applied framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161.
- Ojanen, M. (2007). *Positiivinen psykologia*. (2. uudistettu painos). Porvoo: Edita.
- Park, N. & Peterson, C. (2006). Character Strengths and happiness among young children: content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 2006(7), 323-341.
- Park, N, Peterson, C. & Seligman, M.E. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619.
- Peterson & Seligman (2004). *Character strengths and virtues. A handbook of classification*. New York: Oxford University Press.
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A., Maltby, J., Fox Eades, J. & Linley, P.A. (2011). Strengths Gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377-388.
- Renshaw, T., Furlong, M., Dowdy, E., Rebelez, J., Smith, D., O Malley, D., Lee, S-Y & Strøm, I. (2014). Covitality: A synergistic conception of adolescents mental health. In M.J. Furlong, R. Gilman & E.S. Huebner (Eds.) *Handbook of Positive Psychology in Schools*. (pp.12-32) New York: Routledge.

- Ruch, W., Weber, M., Park, N. & Peterson, C. (2014). Character strengths in children and adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 30(1), 57-64.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. (s.166-190) Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York: Simon & Schuster.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Siljamäki, T. (2018). Vasun laatimisen taito. *Lastentarha*, 1/2018, 8-9.
- Tahkokallio, L. (2014). *Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla*. Helsinki: Unigrafia.
- Tarkka, K., Komi, A., Nevanen, S. ja Tuohiniemi-Lilja, T. (toim.) (2013) *Hyve hallussa. Opas vanhempien, päivähoiton ja neuvolan yhteistyön vahvistamiseen lapsen laajan 4-vuotistarkastuksen yhteydessä*. Helsinki: Socca – Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uusiantti, S. (2014). On the positive connection between success and happiness. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 3(1), 85-96.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014a). Hyveet ja luontevahvuudet. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima*. (s.63-84). Juva: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014b). VIA-vahvuusmittari lasten ja nuorten luontevahvuuksien kartoitukseen. *NMI-Bulletin*, 2014(1), 42-50.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. Juva: PS-Kustannus.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.

- Vehkakoski, T. (2003). Object, problem or subject? A child with a disability as found in reports of professionals. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 5(2), 160-184.
- Vehkakoski, T. (2007). Tuhat ja yksi tarinaa lapsesta. Kriittinen katsaus lausuntojen kielenkäyttöön. *NMI-Bulletin*, 2007(4), 4-10.
- Weber, M. & Ruch, W. (2012). The Role of a Good Character in 12-Year-Old School Children: Do Character Strengths Matter in the Classroom? *Child Indicators Research*, 2012(5), 317-334.
- White, M.A. & Waters, L.E. (2015). A case study of the good school: Examples of the use of Peterson's strengths-based approach with students. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 69-76.
- Yeager, J., Fisher, S. & Shearon, D. (2011). *Smart strengths*. New York: Kravis Publishing.

Liitteet

Liite 1. Kyselyt vanhemmille.

Liite 2. Luokittelumatriisi.

Liite 1. Kyselyt vanhemmille.

Pyydän teitä vastaamaan seuraaviin kahteen kysymykseen. Voitte vastata kirjoittamalla suoraan tähän paperiin, kirjoittaa erilliselle paperille tai lähettää vastauksen minulle sähköpostitse. Kaikista vastauksista olen kiitollinen!

Lapsen nimi:

Vastaaja: äiti ____ isä ____ molemmat huoltajat ____

1. Kuvaile lastasi mahdollisimman kattavasti; millainen hän on?

Lapsen nimi:

Vastaaja: äiti ____ isä ____ molemmat huoltajat ____

2. Minkälaista tietoa olette saaneet lapsestanne päiväkodin henkilökunnalta viimeisen vuoden aikana? Kerro mahdollisimman tarkasti.

Liite 2. Luokittelumatriisi.

LUOKKA	VAHVUUDEN KRITERIT, ESIMERKIT	TUEN TARPEEN KRITERIT, ESIMERKIT
luovuus	ennakkoluulottomuus, uskallus laittaa itsensä likoon, mielikuvitus, kokeileminen, uudet ideat, monipuoliset leikit	ei omia ideoita
uteliaisuus	tiedonhalu	ei osoita kiinnostusta uusia asioita kohtaan
arviointikyky	harkitsee asioita perusteellisesti ja monesta näkökulmasta, luottaa vankkoihin todisteisiin, pystyy muuttamaan mielipiteensä	tekee hätäisiä päätöksiä, helposti huijattavissa, uskoo huhupuheisiin, "tuuliviiri"
oppimisen ilo	tavoitteellinen ja pitkäjänteinen opiskelu, rakastaa kirjoja, kouluilo	haluaa päästä helpolla, katsoo mieluummin lyhyitä tv-ohjelmia kuin kuuntelee kirjaa
näkökulmanotto kyky	kyky tarkastella asioita eri kulmista, toiset ihmiset pitävät viisaana ja kysyvät usein neuvoja	
rohkeus	urheus, kyky kestää epävarmuutta	arka, pelokas, paljon pelkoja, jännittää monia asioita
sinnikkyys	päätäväisyys, tekee valmiiksi mitä on aloittanut	luovuttaa helposti
rehellisyys	todenmukainen, suora	valehtelee, narraa
innostus	aktiivinen, energinen, vilkas, elinvoimainen, saa paljon aikaan	vaisu, flegmaattinen
rakkaus	hellyys, kiintymys, sisarrakkaus	vihainen, epäystävällinen, ei kiinnostunut muista ihmisistä
ystävällisyys	sosiaalinen, empaattinen, auttaa toisia, jakaa omia tavaroitaan, seurallinen	kiusaa muita, epäystävällinen, itsekäs

sosiaalinen älykkyys	empaattisuus, mielen lukemisen taito, tunneäly, tilannetaju, osaa lohduttaa	ei osaa asettua toisen asemaan
ryhmätyötaidot	kyky leikkiä ja työskennellä yhdessä, sääntöjen noudattaminen, joukkuepelaaja	leikeissä tulee riitaa, vaikea noudattaa yhteisiä sääntöjä
reiluus	tasapuolisuus, kohtelee kaikkia ihmisiä reilusti	epäreilu, haluaa itselleen kaiken
johtajuus	toiset lapset ihailevat ja seuraavat, on hyvä organisoimaan tehtäviä	ei omia ideoita, haluaa pysytellä taustalla
anteeksiantavuus	ei kanna kaunaa, osaa pyytää ja antaa anteeksi	pitkävihainen
vaatimattomuus	kohtuullisuus, vähäeleisyys, nöyryys	haluaa olla huomion keskipisteenä
harkitsevaisuus	varovainen, rauhallinen, ujo, huolellinen, tarkka, uusissa tilanteissa varmistele	menee suin päin tilanteisiin, uhkarohkea
itsesäätely	tietoinen vastuu omasta toiminnasta, oman toiminnan ohjaaminen, kurinalaisuus	pinna palaa nopeasti, levoton

kauneuden arvostus	huomaa ja arvostaa kauniita asioita, nauttii taiteesta	ei kiinnitä asioiden ulkonäköön mitään huomiota, ei jaksa katsella kauniita kuvia
kiitollisuus	kiittää usein, ilmaisee olevansa kiitollinen	epäkohtelias, mikään ei riitä-asenne
toiveikkuus	optimismi, uskoo voivansa vaikuttaa positiivisesti oman elämänsä tuleviin tapahtumiin	näkee uhkakuvia kaikkialla
huumorintaju	myönteinen näkökulma, leikillisuus, hauska, hymyilevä, osaa nauraa myös itselleen	tosikko, vakavailmeinen
hengellisyys	vahva näkemys maailmankaikkeuden korkeammasta voimasta, syvällisyys	ei ole kiinnostunut syvällisestä ajattelusta

karkeamotoriset taidot	liikuntataidot, juokseminen, hyppääminen, tasapaino vähintään ikätasoiset	ikätasoon nähden puutteita karkeamotorisissa taidoissa
hienomotoriset taidot	askartelu, käden taidot, kirjoittaminen, leikkaaminen vähintään ikätasoiset	ikätasoon nähden puutteita hienomotorisissa taidoissa
arjen taidot	pukeminen, riisuminen, wc, syöminen sujuvat vähintään ikätasoisesti	tarvitsee paljon apua arjen toimissa
kielelliset taidot	sanavarasto, puheen selkeys, keskustelutaidot vähintään ikätasoiset	ikätasoon nähden puutteita kielellisissä taidoissa
muisti, ajattelu ja tarkkaavuus	kognitiiviset taidot hyvät, hyvä muistipeleissä, osaa ajatella ja kertoa asioista loogisesti, fiksu	huono muisti, ikätasoon nähden heikot kognitiiviset taidot
muu	iloinen, suloinen, taitava, herttainen, aurinkoinen, hyväntuulinen, maailmanvalloittaja, tomera, herkkä (myös mainittu kerran tuen tarpeeksi)	aistiyliherkkyys, jääräpäinen

(Park & Peterson 2006; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016; Peterson & Seligman 2004, Tarkka ym. 2013)